

ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL NO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC)

Cleonara Maria Schwartz¹

Fernanda Zanetti Becalli²

Letícia Queiroz de Carvalho³

Schirlen Pancieri Lima⁴

RESUMO:

O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa sobre alfabetização e literatura no Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), por meio da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como aporte teórico e da pesquisa documental como aporte metodológico. Investiga como os discursos materializados nos documentos do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 1, concebem a alfabetização e propõem o trabalho com a literatura infantil no 1º ano do ensino fundamental. Conclui que o programa adota a perspectiva construtivista de alfabetização, tendo a palavra como unidade de ensino; e a literatura é utilizada como recurso para o deleite e para estimular a reflexão sobre o sistema de escrita alfabético-ortográfico, relegando-a a um lugar secundário na formação de leitores de textos e da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização. Literatura infantil. Pnaic.

LITERACY AND CHILDREN'S LITERATURE IN THE NATIONAL PACT FOR LITERACY AT THE RIGHT AGE (PNAIC)

ABSTRACT:

The article presents the results of research on literacy and literature at Pnaic, through documentary analysis and the Bakhtinian perspective of language as a theoretical-methodological contribution. Investigates how the discourses materialized in the Pnaic documents, Portuguese Language, Year 1, conceptualize children's literacy and propose working with children's literature in

¹ Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: cleonara.schwartz@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0003-4411-2234>

² Instituto Federal do Espírito Santo. E-mail: fernandazbecalli@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-8628-6550>

³ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo. E-mail: leticia.carvalho@ifes.edu.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0519-6746>

⁴ Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: schirlenlima@gmail.com  <https://orcid.org/0000-0002-1167-5252>

literacy. It concludes that the program adopts a constructivist perspective, using the word as a teaching unit. Literature is used as a resource for enjoyment and to stimulate reflection on the alphabetic writing system, relegating it to a secondary place in the formation of readers of texts and life.

KEYWORDS: Literacy. Children's literature. Pnaic.

1. ENTRE OS FIOS DA TECEDURA DA PESQUISA

Os trabalhos sobre alfabetização vêm sendo destacadas por estudiosos estrangeiros (Cook-Gumperz, 2008; Graff, 1994; Magalhães, 1996) que, ao buscarem uma compreensão histórica da alfabetização, mostram que as discussões sobre essa temática estão intensamente relacionadas às questões que envolvem as tentativas de conceituá-la. Isso, porque todo conceito é uma produção histórica, razão pela qual é socialmente construído a partir do contexto cultural e político.

Assim, a cada período histórico, o conceito de alfabetização se transforma apesar de a palavra permanecer a mesma. Em “Os labirintos da alfabetização: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização”, Graff (1994) documenta as diversas maneiras como a alfabetização concebida na América do Norte e na Europa e aponta que a dificuldade em conceituá-la, tanto no presente quanto no passado, está relacionada a “[...] generalidade que cerca a concepção do que significa ser alfabetizado e como isto poderia ser determinado” e, também, a “[...] falta de conhecimento sobre os benefícios da alfabetização” (p. 75-76). Não obstante, o autor assinala que a necessidade de controlar o que é ensinado também interferiu nas conceitualizações de alfabetização adotadas pelos governantes e organismos internacionais no decorrer da história. Para ele, a alfabetização ainda é profundamente mal compreendida tanto que as discussões sobre essa temática, independentemente da finalidade, “[...] evitam qualquer esforço para formular definições consistentes e realistas da alfabetização, não avaliam as implicações conceituais que a questão da alfabetização apresenta, e ignoram ‘muitas vezes de forma grosseira’ o papel vital do contexto sócio-histórico” (Graff, 1994, p. 28) em que ela ocorre.

Para exemplificar essa questão, Graff (1994, passim) pontua que, no decorrer da década de 50, houve uma tendência crescente em diferenciar um indivíduo alfabetizado de um indivíduo funcionalmente alfabetizado, definindo este como um sujeito que tinha conhecimentos e

habilidades para engajar-se nas atividades que a alfabetização era exigida, seja individualmente ou em grupo. Todavia afirma que em “[...] nenhum lugar a noção-chave de alfabetização funcional é sequer referida; nem suas implicações são exploradas”. Outra tendência crescente dos anos de 1950 para 1970, apontada pelo autor, foi a crença nos testes (tipo censo) como representações dos avanços nas medidas de grau de alfabetização, entretanto, argumenta que o “[...] sentido e os usos da alfabetização são muito mais complexos do que as simples perguntas ou exames sugeririam para muitos leitores (e para muitos pesquisadores)”.

Na mesma linha de pensamento, Cook-Gumperz (2008), no livro intitulado “A construção social da alfabetização”, afirma que “[...] talvez alguns dos problemas que surjam na discussão de qualquer preocupação contemporânea com a alfabetização derivem das questões que envolvem as tentativas de definir a própria alfabetização” (Cook-Gumperz, 2008, p. 14), pois o que existe é uma “[...] idéia pluralista sobre a alfabetização” (p. 35, *itálico no original*). Assim, a historiadora questiona se existe de fato uma noção ou vários sentidos para o conceito dessa palavra. Nessa direção, Graff (1994) aponta que existem muitos tipos de alfabetizações conceitualmente distintas, mas relacionadas entre si. Entre elas, cita: alfabetização alfabética, visual, artística, espacial, gráfica, matemática, simbólica, tecnológica e mecânica. Entretanto, para o pesquisador, o grande debate não se concentra na proliferação de nomes ou terminologias, porque isso só aumentaria a confusão, mas “[...] em precisar termos e em especificar o que precisamente se quer dizer com ‘alfabetização’” (p. 45). Em consonância com essa discussão, Magalhães (1996), no texto “Linhas de investigação em história da alfabetização em Portugal: um domínio de conhecimento em renovação”, sinaliza que, nas últimas décadas, a historiografia da alfabetização tem buscado uma reconceitualização da noção de alfabetizado, visto que, desde a segunda metade do século XIX, tende-se a admitir uma correspondência direta entre alfabetização e escolarização, como se a primeira, por si própria, tivesse o poder vital de melhorar a qualidade de vida dos sujeitos e até da sociedade como um todo. Vinculação esta que “[...] converte o não escolarizado em indivíduo incivilizado e incapacitado para uma realização humana no seu cotidiano. Um indivíduo com estatuto menor no seio da sociedade” (p. 42).

De modo contrário a essa vinculação entre alfabetização e escolarização, tanto Cook-Gumperz (2008) como Graff (1994) afirmam que alfabetização não é condição ou causa

determinante para escolarização; pois esta última não foi criada para dar início ao processo de alfabetização; e, “[...] ainda é possível ter alfabetização sem escolarização. Porém, não é possível ter escolarização sem alfabetização” (Cook-Gumperz, 2008, p. 52). As reflexões desses pesquisadores estrangeiros (Cook-Gumperz, 2008; Graff, 1994; Magalhães, 1996) acerca das concepções de alfabetização parecem, de algum modo, fortalecer as conclusões presentes em estudos brasileiros, se levarmos em consideração os trabalhos de autores que se tornaram referência no campo de alfabetização no Brasil, dentre os quais podemos mencionar Pérez (2008) e Gontijo (2005, 2008) e Becalli (2015).

Pérez (2008) aborda a complexidade do conceito de alfabetização em texto publicado no livro “Alfabetização: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes”, com o título “Alfabetização: um conceito em movimento”. Fundamentada em Vigotski, explicita que “[...] um conceito não é uma formação isolada, fossilizada imutável, mas uma parte viva do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (p. 178). Entendendo que, como todo conceito, o de alfabetização também é uma construção histórica, razão pela qual sofre mudanças no decorrer do tempo, em dependência dos contextos em que é utilizado, Pérez apresenta às transformações que ocorreram dos ideais humanistas da Reforma Protestante (século XVI) à concepção de alfabetização que embasa a Década das Nações Unidas para a Alfabetização da Unesco (2003-2012). De forma similar aos estudos de Graff (1994) e Cook-Gumperz (2008), a autora afirma que o conceito de alfabetização se ampliou de tal forma, ao longo da história, que não é mais possível falar em alfabetização no singular. Assim como os referidos autores, defende uma visão pluralista de alfabetização que inclui “[...] o falar, escutar, ler, escrever, desenhar, tocar, digitar, cantar, representar etc.” (Pérez, 2008, p. 199). Para além de um conceito plural, ainda compreende que o conceito de alfabetização é complexo por envolver dimensões culturais, pedagógicas e políticas, porque articula “[...] processos individuais e socioculturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo” (Pérez, 2008, p. 199). Partindo desse entendimento, afirma que esse conceito de alfabetização se contrapõe aos conceitos de letramentos veiculados no Brasil, tendo em vista que os teóricos dos letramentos reduzem e simplificam o processo de alfabetização

à aquisição das habilidades de leitura e de escrita (decodificação e codificação) e à trajetória individual do aluno.

Outra autora que também discute, criticamente, questões sobre alfabetização e letramento é Gontijo (2005, 2008, 2014), em cujos trabalhos intitulados “A alfabetização e a questão do letramento” e “Questões sobre a alfabetização e o letramento”, respectivamente, analisa como os conceitos de letramentos apresentados por diferentes autoras brasileiras (Kato, 1987; Tfouni, 1988; Kleiman, 1995 e Soares, 1999) têm afetado as concepções de alfabetização, de modo a servir de base para o retorno dos métodos sintéticos que enfatizam o ensino da leitura e da escrita a partir das unidades menores da língua (fonemas, letras, sílabas), e mais recentemente, o método fônico materializado na Política Nacional de Alfabetização (PNA, 2019).

Ao longo dos dois textos mencionados, os argumentos da autora vão se somando e encadeando-se a fim de conduzir à conclusão de que o uso do termo letramento não é apropriado pelo fato de reforçar a dimensão pragmática e utilitarista da alfabetização que, por sua vez, não dá conta de fundamentar uma teoria que busca compreender de modo integrado as diferentes dimensões que fazem parte do processo de aprendizagem da linguagem escrita e que podem ser privilegiadas pelas professoras alfabetizadoras. Em busca da construção de uma teoria coerente de alfabetização, Gontijo (2005) argumenta que a questão central sobre o conceito não está relacionada com a necessidade de recuperar a especificidade desse processo, como faz Soares (1999) ao defender o uso dos termos alfabetização e letramento, e sim na produção de um conceito aberto. Desse modo, Gontijo (2005), diferente dos autores que discutem alfabetização nas cidades ocidentais, conforme pontuado anteriormente por Graff (1994), propõe construir um conceito de alfabetização que não se restringe à compreensão “[...] das relações entre fonemas e grafemas e de passagem/recriação do discurso oral em discurso escrito e vice-versa [...]” (Gontijo, 2005, p. 48), mas que abarca diferentes práticas socioculturais de leitura e de escrita realizadas no interior das instituições educativas escolares, de diversos modos, para atender a finalidades específicas dos sujeitos que usam a linguagem escrita para fins sociais. Nesse sentido, a alfabetização deve ser vista como

[...] uma prática sociocultural em que as crianças, adolescentes, jovens e adultos, por meio do trabalho integrado com a produção de textos orais e escritos, a leitura, os

conhecimentos sobre o sistema de escrita da língua portuguesa e com as relações entre sons e letras e letras e sons, exercem a criticidade, a criatividade e a inventividade (Gontijo, 2013)⁵.

Em consonância com o conceito de alfabetização formulado pela autora, compreendemos que trabalhar a literatura infantil para o âmbito escolar consiste em uma prática pedagógica de atividade humana que aproxima o mundo vivido e experimentado do mundo ficcional e científico, uma vez que o texto literário é uma produção da cultura humana e as relações estabelecidas entre autores, textos, leitores e contextos estão ancoradas em situações concretas e históricas em que se dão as interações sociais. A linguagem em seu funcionamento vivo e dinâmico penetra na vida também por meio da literatura e, concomitantemente, por ela a vida adentra-se na linguagem. Desse modo, no contexto da literatura produzida para crianças, o texto literário também corrobora para que sejam operadas modificações nos modos de atividades tanto coletivas como individuais e, por conseguinte, possibilita as crianças a lidarem com níveis mais amplos e superiores de objetivações do gênero humano. Nas palavras de Candido (1988, p. 182),

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.

Seguindo esse direcionamento, compreendemos que o trabalho com a literatura em classes de alfabetização precisa ser marcado por relações dialógicas estabelecidas entre autor, texto, leitor e contexto, na busca pela compreensão das condições de produção do texto ficcional com vistas ao desenvolvimento da discursividade, da sensibilidade, da inventividade, da criticidade e da humanização do sujeito leitor, possibilitando uma atuação em seu convívio social e cultural de forma responsiva e dialógica. De acordo com Candido (1988, p. 177), a literatura pode contribuir para combater as opressões sociais e promover o exercício da reflexão, uma vez que

[...] os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia, da ação dramática. A literatura

⁵ Conceito elaborado por Gontijo (2008) e ampliado, em 2013, durante estudos, no Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo (Nepales), com o grupo de formadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic).

confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas (Candido, 1988, p. 177).

A literatura, portanto, nos põe em contato com as contradições e angústias próprias do humano, metaforizadas nas situações ficcionais que se apresentam nas criações literárias, ampliando a nossa percepção diante das questões sociais que nos desafiam e nos convidam a um posicionamento responsável como sujeitos de linguagem, responsáveis e responsivos. Sob tal ótica, apresentar as produções da literatura infantojuvenil as crianças em processo de alfabetização é também reconhecer a leitura literária como uma aprendizagem ética e estética na formação humana desses sujeitos, conforme nos lembra Abromovich (1997).

No contexto das práticas de linguagem escrita na escola, o trabalho com as criações literárias lidas ou contadas enseja aos leitores uma compreensão do mundo em sua pluralidade, diferenças ou em situações que podem situá-los em seus próprios universos, reconhecendo-se como sujeitos do dizer. Desse modo, ressaltamos que o caráter formativo e humanizador da literatura alinhado às concepções teóricas apontadas neste estudo, “[...] jamais estará descolado – na escola ou no mundo - das condições objetivas em que ela se concretiza, por isso estudar literatura também pressupõe a apropriação de um discurso organizado esteticamente, produzido em situações históricas concretas” (Carvalho, 2018, p. 82). Seguindo essa linha de raciocínio, endossamos que o trabalho com a literatura infantil na alfabetização possibilita que as crianças apresentem posicionamentos, discordâncias, concordâncias e objeções a respeito das mais diferentes temáticas que povoam as relações humanas, respondam perguntas, necessidades que vão surgindo, dialogando com outros textos que foram disponibilizados por produções anteriores e produzindo outros discursos, outros textos, outros pontos de vista, reiterando o sentido ético e político da formação de leitores de textos e da vida.

Dentro desse raciocínio, é importante acentuar que as condições específicas de produção de literatura infantil – tema, interlocutores que participam da enunciação, contexto do qual fazem parte, finalidades discursivas, estratégias do dizer, estilo e autoria, interferem na produção de sentidos, consequentemente, não há como isolar o texto literário do seu contexto de enunciação e das intenções dos que proferem os discursos. Portanto, o trabalho com a literatura infantil na alfabetização implica considerá-la muito mais do que um objeto de natureza linguística, solicita um

olhar para todos os outros elementos que o constituem. Nesse sentido, buscamos compreender o modo como os discursos materializados nos documentos do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 1, concebem a alfabetização e defendem o trabalho com a literatura infantil, tendo como caminhos investigativos a análise documental e os aportes da perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem.

2. FIOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS CONDUTORES DO PERCURSO DE INVESTIGAÇÃO

No texto “Metodologia das ciências humanas”, Bakhtin (2003) discute que as ciências exatas e humanas não podem ter o mesmo método de investigação e análise. Isso porque, na primeira, o pesquisador encontra-se diante de uma coisa, seja um fenômeno da natureza ou o próprio indivíduo, que precisa ser contemplado para ser descrito monologicamente, numa interação entre sujeito e objeto. Já na segunda, ocorre uma relação dialógica entre sujeitos, pois estuda o homem em sua especificidade como um ser expressivo e falante que, por ter voz e interagir dialogicamente com os seus interlocutores, não pode ser contemplado como uma coisa. Essa compreensão se justifica pelo fato de que as ciências humanas

[...] são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata das ciências humanas [...] (Bakhtin, 2003, p. 312).

Desse modo, compreendemos a atividade humana como um texto em potencial que deve ser entendido no âmago das relações dialógicas de seu tempo, por meio de uma orientação que focaliza os sentidos. Como aponta Bakhtin (2003, p. 319), por “[...] toda parte há o texto real ou eventual e a sua compreensão. A investigação se torna interrogação e resposta, isto é, diálogo”. Partindo desse princípio, buscamos entender os discursos sobre a alfabetização e o trabalho com a literatura infantil como atividades humanas desenvolvidas por sujeitos sócio-históricos. Assim, o que analisamos foram discursos que tanto refletem quanto refratam as prescrições oficiais do

Ministério da Educação (MEC) para o trabalho com a alfabetização e com a literatura infantil no 1º ano do Ensino Fundamental.

Entendemos que tais discursos não são neutros ou indiferentes ao contexto de produção, pois expressam concepções que fundamentam determinadas práticas alfabetizadoras, marcam posições sobre uma forma de conceber a língua portuguesa e o seu ensino. Convém destacar que o contexto socioideológico em que os textos foram produzidos não opera sobre o enunciado de forma mecânica, mas entra nele como “[...] um constituinte necessário à sua estrutura semântica” (Bakhtin, 2003, p. 333). Nesse sentido, em nosso trabalho, procuramos nos prender “[...] primordialmente nas formas concretas dos textos e nas condições concretas da vida dos textos, na sua inter-relação e interação” (Bakhtin, 2003, p. 319), porque acreditamos, como Bakhtin (2005), que os discursos são atravessados por uma multiplicidade de vozes que revelam as consciências falantes presentes nos enunciados.

Metodologicamente, não podemos afirmar que as elaborações do referido autor postularam um corpo de conceitos e categorias linearmente organizados para funcionar como proposta teórico-analítica fechada, porém seu pensamento contribuiu para configurar um conjunto de preceitos que favorecem como salienta Brait (2006), a postura dialógica do pesquisador diante do *corpus* discursivo. Buscamos, então, atuar como interlocutores dentro do processo de comunicação interativa com os discursos materializados nos documentos do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 1, visto que o processo da compreensão e da produção de sentidos se desenvolve, primordialmente, no “[...] complexo acontecimento do encontro e da interação da palavra do outro” (Bakhtin, 2003, p. 380), ou seja, a partir do acontecimento da vida do texto, do encontro de duas consciências pensantes, do texto que está concluído e do que está sendo produzido em resposta ao primeiro, de dois sujeitos, de dois autores, portanto, numa postura dialógica.

Consideramos, ainda, que nesse encontro entre sujeitos não podemos “[...] excluir a possibilidade de mudança e até de renúncia aos [nossos] pontos de vista e posições já prontos. No ato da compreensão, desenvolve-se uma luta cujo resultado é a mudança mútua e o enriquecimento” (Bakhtin, 2003, p. 378). Desse modo, assumimos a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem como aporte teórico, visto como um “[...] processo social compartilhado e

gerador de desenvolvimento” (Freitas, 2002, p. 25), e, no arcabouço metodológico, recorreremos a análise documental, sendo que, o *corpus* documental da pesquisa foi constituído por 10 cadernos: um Caderno de Apresentação; um Caderno sobre a Formação de Professores no Pnaic; e, oito Cadernos das Unidades, organizados e numerados conforme o tema/assunto abordado para o 1º ano do ciclo de alfabetização do ensino fundamental.

Os enunciados/textos materializados nos documentos do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 1, na inter-relação com o contexto sócio-ideológico em que foram elaborados e que os envolveu, tomaram lugar central, como objeto de análise e de reflexão, de toda a investigação. Tendo em vista o aporte teórico da perspectiva bakhtiniana de linguagem, e, metodológico, da pesquisa documental, fizemos a opção, para encaminhamento do estudo, por procedimentos desenvolvidos da seguinte forma: realizamos a leitura dos cadernos de formação da área de Língua Portuguesa referentes ao 1º ano porque materializam a concepção de alfabetização e o modo como foi proposto o trabalho com a literatura infantil também contemplada nos cadernos do 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. A partir da leitura, identificamos os textos e os enunciados cuja temática versava sobre alfabetização e literatura infantil e organizamos um quadro no formato Word. O diálogo com esses enunciados ocorreu por meio da identificação dos fios discursivos que se integravam em uma corrente discursiva que aborda o trabalho com a literatura infantil na alfabetização de crianças.

3. A TECEDURA DO BORDADO: ALFABETIZAÇÃO E LITERATURA INFANTIL NOS CADERNOS DE FORMAÇÃO DO PNAIC

Os enunciados materializados nos Cadernos do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 1, permitiram identificar que o MEC permanece adotando o discurso do *alfabetizar letrando*, que já estava presente em seus documentos desde o final da década de 1990. O Caderno do Pnaic, Ano 1, delineia como o primeiro objetivo da Unidade 5, “[...] entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento” (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, Unidade 5, p. 5). E como é conceituado o letramento? O Caderno da Unidade 3 apresenta às professoras alfabetizadoras a seguinte definição:

Figura 1 – Conceito de Letramento.

Afinal, o que é LETRAMENTO ?

Embora saibamos que, hoje, letramento é um conceito complexo e multifacetado, ao pensarmos no processo de alfabetização e de ensino-aprendizagem da escrita na escola, concebemos **letramento** como o conjunto de práticas de leitura e produção de textos escritos que as pessoas realizam em nossa sociedade, nas diferentes situações cotidianas formais e informais. Nessas situações, os gêneros textuais são incrivelmente variados e cada um deles tem características próprias quanto à estrutura composicional, quanto aos recursos linguísticos que usa, bem como quanto às finalidades para que é usado e aos espaços onde circula. Como Magda Soares (1998) e outros estudiosos, consideramos perfeitamente possível e adequado **alfabetizar letrando**, isto é, ensinar o SEA, permitindo que os aprendizes vivam práticas de leitura e de produção de textos, nas quais vão incorporando aqueles conhecimentos sobre a língua escrita.

Fonte: Brasil (2012, p. 7).

Cabe esclarecer que o letramento passou a ter maior intensidade no Brasil a partir do final da década de 1980 e início de 1990, por estudiosas da área da Educação e da Linguística. Autoras como Kato (1986), Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1999) defendem a necessidade do uso do termo letramento para que as crianças, após a aprendizagem inicial do código escrito (alfabetização), adquiram a condição necessária para a inserção no mundo da escrita e/ou nas práticas sociais de leitura e escrita (letramento). Soares (1999) defende que o conceito de letramento é mais amplo do que o de alfabetização, por abranger as práticas sociais de leitura e de escrita em diferentes espaços e tempos, assim como serve para nomear um estado ou condição em que indivíduos ou grupos utilizam para fazer uso da leitura e da escrita na sociedade, inserindo-se assim na cultura letrada. A posição defendida pela autora leva o processo de letramento a ser considerado sob o âmbito social e a alfabetização no âmbito individual, tendo em vista que os estudos sobre o processo de letramento “[...] se detêm na análise dos impactos da incorporação da língua escrita em sociedades ou grupos e o processo de alfabetização se detêm em aspectos relacionados com a aquisição do código” (Gontijo, 2008, p. 32).

Entretanto, Gontijo (2008) se contrapõe ao entendimento de Soares (1999) e assegura que o social e o individual são dimensões indivisíveis das práticas e dos objetos que as pessoas têm que lidar na vida. Nessa perspectiva, a alfabetização envolve um processo histórico-social de inserção da criança no mundo da linguagem escrita, uma vez que elas não inventam o sistema de escrita durante o processo de alfabetização e sim se apropriam do resultado do desenvolvimento social,

garantindo a continuidade da história e a construção de novos instrumentos e práticas, diversificando e reconstruindo os já existentes. Nesse contexto, entendemos a alfabetização como elemento imprescindível para a mudança social, que por meio do trabalho integrado acerca das dimensões do conceito de alfabetização (produção de textos, leitura, conhecimentos sobre o sistema de escrita, incluindo as relações entre sons e letras e letras e sons), é possível alfabetizar na perspectiva enunciativo-discursiva.

O Caderno, intitulado “Avaliação do Ciclo de Alfabetização: reflexões e sugestões”, pontua que “[...] numa perspectiva interacionista, compreende-se o leitor como alguém que interage com textos escritos, muito antes de conseguir “decifrar” as marcas contidas neles” (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, p. 15). Temos ciência que não é necessário esperar o aprendizado da leitura para a criança ter acesso à literatura infantil, todavia apenas a interação entre as crianças e os textos literários não é o suficiente para ocorrer a aprendizagem. Essa concepção fundamenta-se na teoria construtivista que explica a construção do conhecimento com o resultado da interação direta entre o sujeito (criança) e o objeto (livro de literatura). Costa (2017) pontua que o construtivismo foi amplamente divulgado nos textos dos Cadernos do Pnaic como a teoria que vem fundamentando o ensino inicial da linguagem escrita e norteador as políticas de alfabetização no Brasil. Decorridas mais de duas décadas, percebemos o quanto a teoria construtivista ganhou força e permanece influenciando o trabalho com a alfabetização de crianças, porém pouco contribuiu para a solução de problemas de aprendizagem na América Latina, e para evitar que o sistema escolar produza futuros analfabetos, como preconizou Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1999) na introdução do livro “Psicogênese da Língua Escrita”. Entre os Cadernos do Pacto, Ano 1, o da Unidade 3 foi o que mais destacou os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999), especialmente, ao citar que as autoras contribuem para o entendimento do sistema de escrita alfabética, pois

[...] conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético (Brasil, 2012, p. 11).

Conforme ressaltado por Becalli (2007), há um equívoco conceitual nos níveis de escrita propagados nos documentos oficiais que sustentam as formações continuadas de professores alfabetizadores do MEC, porque Emília Ferreiro não faz menção ao nível pré-silábico. A autora,

fundamentada nas obras “Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese” (Ferreiro, 1995) e “Psicogênese da língua escrita” (Ferreiro; Teberosky, 1999), esclarece que:

De acordo com Ferreiro (1995), no desenvolvimento da linguagem, o sujeito passa por três níveis de evolução progressiva e contínua da escrita. No primeiro, busca distinguir o desenho da escrita e descobre que a diferença se encontra no modo como as linhas são utilizadas, então, passa a utilizar somente letras para representar a escrita, pois compreendeu que “[...] as letras são usadas para representar uma propriedade dos objetos do mundo [...], que o desenho é incapaz de reproduzir (por exemplo, os nomes)” (Ferreiro, 1995, p. 26), mas não se preocupa com a ordem das letras, porque a escrita ainda não é estável. No segundo nível, começa a entender que uma mesma cadência de letras não pode representar a escrita de nomes distintos, por isso, passa a estabelecer uma quantidade mínima e o uso de letras diferentes para grafar as palavras, apesar de ainda não fazer a correspondência entre fonema e grafema. Isso porque, conforme afirma Ferreiro (1995), é somente no terceiro nível que se dá início ao processo de fonetização da escrita. Assim, o terceiro nível é marcado por três subníveis, que correspondem a uma construção crescente de hipóteses conceituais de escrita, a saber: silábica, silábico-alfabética e alfabética. Na primeira, as crianças empregam uma letra para cada sílaba da palavra, e as letras podem ou não representar o seu valor sonoro convencional. Na segunda, passam a usar letras tanto para representar sílabas quanto para representar fonemas. Na terceira, elas compreendem que as letras representam as unidades menores da língua (os fonemas) e que, para diferentes sons, existem letras diferentes (Becalli, 2007, p. 64-65).

Considerando as pontuações apresentadas por Becalli (2007), podemos perceber que a preocupação com o ensino da língua, se centra nos aspectos linguísticos e psicológicos da aprendizagem ao preconizar que os processos de desenvolvimento da escrita resultam da atividade individual do sujeito que, internamente, passa por etapas na construção do conhecimento, que evoluem de um nível inicial, em que ele busca ativamente estabelecer diferenças entre o desenho e a escrita, até uma etapa final, em que as letras representam os fonemas, chegando, então, à escrita alfabética. Nos documentos do Pnaic, Costa (2017, p. 81) assegura que “[...] o modo como o conceito de alfabetização é apresentado reforça a ideia de que este está ligado à aquisição do código escrito e o letramento a leitura e produção de textos [...]”. Ainda alerta para o fato de que

[...] apesar da fundamentação sobre a indissociabilidade entre alfabetização e letramento, as orientações didáticas dos textos ressaltam práticas docentes a partir dos conhecimentos do SEA. O termo letramento é referendado para destacar a importância do ensino com base nos diferentes gêneros textuais. [...] os textos são utilizados nos cadernos como pré-texto para ensinar os conhecimentos do sistema de escrita alfabético. A leitura, como produção de sentidos, não é aprofundada nos enunciados apresentados. São priorizadas as abordagens tradicional e cognitiva de leitura. Nessa direção, o discurso presentificado nos textos conceitua a alfabetização como uma técnica, uma competência

linguística que possibilitará, posteriormente, aos sujeitos o acesso a práticas de letramento (Costa, 2017, p. 136).

Na sessão “Sugestões de Leitura” do Caderno da Unidade 4, Ano 1, foi proposto ao professor o livro “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação”, de autoria de Juracy Assman Saraiva. Ancorada nos fundamentos psicogenéticos da alfabetização, a autora vincula a leitura de livros de literatura infantil ao processo de alfabetização como um recurso para o professor ensinar os conhecimentos do sistema de escrita alfabética. Nesse contexto, ressalta que “[...] quando lemos o texto escrito para nossos alunos, permitimos que eles apreendam aspectos peculiares da modalidade escrita, como a estrutura sintática, o vocabulário, os elos coesivos” (Brasil/MEC, 2012).

Concordamos com a importância de obras literárias em salas de alfabetização, mas chamamos a atenção para o fato de que o trabalho pedagógico com a literatura infantil não deve ter por objetivo primordial o estudo dos conhecimentos do sistema de escrita, tendo em vista que é por meio das relações dialógicas estabelecidas entre autor, texto, leitor e contexto que se possibilita o desenvolvimento da sensibilidade, da inventividade, da criticidade e da humanização do sujeito leitor. Se a literatura não despertar a emoção estética que o texto literário pode promover na criança, se não possibilitar que ela se torne questionadora da realidade à sua volta, participante na mudança social, compreendendo a sociedade em que vive e o papel que pode desempenhar na sua construção e mudança, a literatura tende somente a falsear a realidade ou a provocar um efeito moralizante.

Nessa perspectiva, a escola deve insistir, em suas práticas literárias, na mediação constante da leitura, fazendo do encontro entre os leitores e as obras literárias uma “[...] experiência reiterada, e não casual, no cotidiano não só da sala de aula e da biblioteca, mas de todo o espaço escolar” (Cunha, 1999, p.38). O texto “Heterogeneidade de direitos de aprendizagem na alfabetização: os diferentes percursos dos estudantes”, de autoria de Telma Ferraz Leal; Magna do Carmo Silva Cruze; Eliana Borges Correia de Albuquerque, da sessão “Aprofundando o tema”, presente no Caderno Ano 1, Unidade 7, discute os diferentes conhecimentos e capacidades das crianças egressas no 1º ano do ciclo de alfabetização. O termo literatura aparece como um dos fatores que contribuem para as diferentes capacidades que as crianças possuem ao chegar ao

ensino fundamental, pois recebem informações privilegiadas sobre a leitura de textos literários antes mesmo de ingressar na escola, tendo em vista que

[...] há, em certos ambientes familiares, brincadeiras que introduzem as crianças no mundo da escrita, como, por exemplo, leitura de textos literários infantis. As crianças, nessas situações, além de se familiarizarem com o universo da literatura e desenvolverem estratégias de compreensão de textos, também entram em contato com o título, podendo começar a identificar como são iniciadas as palavras, os nomes dos personagens. O fato de folhearem tais livros promove a familiarização com as letras, além de, muitas vezes, receberem explicitamente informações sobre os nomes das letras. (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, Unidade 7, p. 12).

Esse enunciado nos permite compreender que o trabalho com a literatura infantil, apresentado às professoras alfabetizadoras nos documentos do Pnaic, não considera o capital cultural do sujeito, isto é, suas experiências de vida, suas histórias, sua linguagem, não preza pelas relações dialógicas entre os sujeitos do discurso, texto e contexto, tampouco pelas funções sociais da linguagem escrita. Os livros de literatura são utilizados como recursos para o ensino dos conhecimentos do sistema de escrita alfabética, tendo a palavra como unidade de ensino na alfabetização. Nessa perspectiva, o trabalho proposto em sala de aula utilizando o livro de literatura infantil “Folclore Brasileiro Infantil”, como mostra o relato de experiência da professora do 1º ano Suzani dos Santos Rodrigues, privilegia “[...] de forma prazerosa, atividades de leitura, que facilitavam a compreensão do SEA [...]” (Brasil/MEC, 2012, p. 40). Vejamos o relato da professora na Figura 2 a seguir.

No trabalho realizado pela professora, foram desenvolvidas algumas estratégias de leitura ligadas à concepção cognitivista de leitura que embasa o construtivismo e é coerente com o Pnaic que assume os postulados de alfabetização e letramento. Podemos perceber que a escolha do livro foi realizada pelo tipo de letra (gráúdas e bem definidas), de textos (curtos) e pelas possibilidades de trabalho com o sistema de escrita alfabética, como a leitura de palavras, as quais favoreceram as crianças a refletirem “[...] sobre as correspondências som-grafia, fazendo com que estabelecessem as relações entre letras e fonemas [...]” (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, Unidade 3, p. 42).

Figura 2 – Possibilidades de uso da obra “Uma letra puxa a outra”.



"Fiz a escolha desse livro por possuir letras graúdas e bem definidas, além de textos curtos, que abordam brincadeiras infantis do nosso rico folclore. Como nele (no folclore) existem várias brincadeiras orais com as palavras, isto facilitou, no momento do trabalho com o texto propriamente dito, além das muitas possibilidades de diversificar atividades em relação à apropriação do nosso sistema de escrita.

Apresentamos a obra aos alunos, fazendo suspense em relação ao que se tratava, o que sempre fazemos em "Nossa Hora da História" (momento em que lemos histórias para a turma). Muitos responderam que era sobre o "Sítio do Pica-pau Amarelo", outros que era uma história sobre as crianças da capa, até que uma aluna respondeu que era sobre brincadeiras de roda, pois a ilustração da capa mostrava tal brinquedo. Em seguida, falei: "Além de CANTIGAS DE RODA existem outras brincadeiras. Quais seriam?". As crianças relataram várias brincadeiras e respondíamos sim ou não. Uma delas perguntou: "Tem aquela tia, O QUE É, O QUE É?". Então, respondi toda animada: "Sim, acertou!". E assim, as crianças descobriram todas as brincadeiras contidas no livro. Depois abordamos informações importantes, como título, autora, ilustradora e editor.

No segundo momento, fomos ao pátio da escola e realizamos brincadeiras de roda, com as cantigas já conhecidas pelas crianças, como "Ciranda Cirandinha", "Samba Lelê", "Caranguejo", "A barca virou", "Mestre André". As crianças adoraram, pedindo para que repetíssemos mais uma vez. Repetimos e, no final, cantamos "Peixe vivo". Com gestos, embalando um bebê imaginário, cantamos "Boi da cara preta". Voltamos à sala, abri o livro e transcrevi no quadro o texto "Caranguejo".

Indaguei às crianças qual seria a cantiga de roda escrita no quadro. Uma aluna silábico-alfabética leu: "CA...CARA..JO", CARANGUEJO, tia!". E todos começaram a cantar... Disse: "muito bem!". Em seguida, solicitei que escrevessem a cantiga no caderno e circulassem a palavra caranguejo.

Quando acabaram, perguntei quantas vezes eles acharam a palavra caranguejo no texto, depois qual a primeira sílaba da palavra "caranguejo". Vários alunos responderam ao mesmo tempo: "CA". Continuei indagando: "Que outras palavras começam com "CA"? Um aluno silábico respondeu: "CA, de CASA, tia". E batendo palmas para cada sílaba, disse: "Vê tia, CA-SA, CA-RAN-GUE-JO". Uma aluna silábica, disse: "CA de CAVALO e CA de VACA, né, tia?". Falei: "Sim, o CA de CA-VA-LO é o mesmo CA de VACA e é o mesmo "CA" de CARANGUEJO, só que em VACA, o "CA" está na última sílaba. E batendo palmas para cada sílaba, respondi: VA-CA, dando ênfase à última sílaba".

Logo depois de terminarem a atividade no caderno, pedi para formarem duplas, distribuí o texto "SAMBA LELÊ" e pedi que lessem o título, dando antes as seguintes pistas: "Também é uma cantiga de roda", "fala de alguém que está com a cabeça quebrada". Uma aluna alfabética leu: "SABA LELÊ", depois concluiu, "SAMBA LELÊ, é Samba Lelê". Indaguei: "Nesse texto, tem alguma palavra que inicia com o CA de CARANGUEJO, uma aluna respondeu apontando com o dedinho: "CA...CABEÇA". Pedi para circularem a palavra CABEÇA, no texto. Em seguida, levantei a seguinte questão: "CABEÇA tem quantas letras? E quantos pedaços, quando a gente fala?". Acrescentando, perguntei qual era o primeiro pedaço e o último. Uma aluna silábico-alfabética respondeu que o primeiro era o "CA" e o último era "ÇA", mas que esse "ÇA" não era com "S", mas com "C" e um tracinho embaixo, e que assim o "C" tinha o mesmo som do "S".

Para finalizar, distribuí uma pequena folha com uma atividade de caça-palavras, cujas palavras a serem "caçadas" tinham em comum a sílaba "CA". Foram elas, CARANGUEJO, CAVALO, CASA, CABEÇA, BOCA e VACA.

Logo, esse tipo de atividade fez o aluno avançar em relação a sua hipótese de leitura e escrita, visto que provocou a reflexão sobre os princípios do SEA, de um jeito gostoso e produtivo."

Fonte: Brasil (2012, Ano 1, Unidade 3, p. 41)

Também há exemplos de atividades com cantigas de roda e poemas que contemplam onomatopeias, repetições, paralelismos, ritmo e sonoridades em atividades de leitura de textos que valorizam o trabalho com a consciência fonológica. Assim, o relato da professora (Figura 2) privilegia os conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética, pois em ambos os textos "Caranguejo" e "Samba Lelê" a preocupação central foi com o estudo das palavras "caranguejo" e "cabeça", bem como da sílaba "Ca". Conforme materializado nos documentos do Pnaic,

[...] todos os dias os alunos são levados a refletir sobre as unidades menores das palavras por meio de atividades que envolvem a leitura de poemas ou outros gêneros textuais. A professora explora as rimas presentes nos textos lidos, os sons iniciais de algumas palavras e trabalha com escrita de palavras. Essas atividades são muito importantes para a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e, se realizadas com frequência, permitem aos alunos pensarem constantemente sobre a relação som-grafia (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, Unidade 2, p. 27).

Considerando a recorrência desse tipo de atividade com o objetivo de identificar palavras no texto e a estudar sílabas e letras que compõem as palavras, inferimos que o trabalho com a

literatura infantil nas classes de alfabetização de crianças, referendado pelo Pnaic como modelo para todas as professoras alfabetizadoras do país, demonstra pistas de leitura de textos literários com o pretexto para memorização do código linguístico.

Nessa direção, por meio do diálogo com os enunciados materializados nos Cadernos de formação do Pnaic, constatamos que o trabalho com a literatura infantil desconsidera a educação estética, a produção de sentidos que são constituídos ideologicamente na e pela literatura, as relações dialógicas entre os sujeitos a partir texto impresso (livro de literatura infantil), a discursividade, a inventividade, a criticidade e a humanização dos sujeitos estabelecida nas relações entre o lido e o vivido, pois a literatura nos instiga à reflexão, à compreensão, e nos torna mais acessíveis para o convívio social. Apesar de a professora ir ao pátio com as crianças e realizar brincadeiras com as cantigas de roda “Cirandinha”, “Samba Lelê”, “Caranguejo”, “A barca virou”, “Mestre André”, “Peixe vivo” e “Boi da cara preta”, o relato não traz evidências de que a brincadeira foi vivenciada como

[...] uma atividade cultural, podendo adquirir diferentes formas no interior de diferentes culturas, pois, nela, a criança reconstitui as relações sociais que se desenvolvem entre os adultos. Nessa direção, a necessidade de viver/compreender as relações sociais estabelecidas no mundo dos adultos produz a brincadeira. Dessa maneira, a imaginação é um dos elementos da ação lúdica, mas não é o seu elemento desencadeador. Sabemos que a linguagem é mediadora das relações entre os humanos. Portanto, quando as crianças brincam, elas fazem uso da linguagem, vivenciam situações por meio das ações lúdicas, nas quais precisam enunciar-se constantemente e, dessa forma, assumem as palavras alheias (Costa, 2007, p. 151).

Concordamos com Costa (2007) para quem, ao imaginar e se apropriar das brincadeiras, a criança faz o uso da linguagem, pensa e interage com seus pares, reflete sobre a brincadeira, aumentando seu vocabulário, compreendendo as relações sociais e ampliando sua criticidade. No entanto, o trabalho com a literatura infantil no Pnaic mostra que a leitura de diferentes gêneros textuais utilizada em sala de aula tem o objetivo de informar e direcionar o leitor para o aprendizado do sistema de escrita alfabética e não preza pelas relações dialógicas entre os sujeitos do discurso, texto e contexto, por conseguinte, não possibilita que a criança seja capaz de reconhecer a própria leitura de literatura como um meio para a tomada de consciência e transformação social. No que diz respeito ao planejamento do trabalho com a leitura, o Caderno Ano 1, Unidade 2, apresenta a aprendizagem de diferentes habilidades como: “[...] (i) o domínio da

mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos” (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, Unidade 2, p. 8).

Desse modo, podemos apontar que nos Cadernos de formação do Pnaic, a construção de sentidos do texto perpassa, exclusivamente, pelas habilidades (i) e (ii), bem como, pelo deleite, uma vez que “[...] quanto maior for à experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor” (Brasil/MEC, 2012, Ano 1, Unidade 2, p. 8), e não pelos discursos estabelecidos entre os pares num contexto de produção de sentidos em que os sujeitos leitores concordam, discordam e/ou refutam as ideias do autor, oferecendo suas contrapalavras ao texto, pois “[...] nenhum leitor comparece aos textos desnudados de suas contrapalavras de modo que participam da compreensão construída tanto quem lê quanto aquele que escreveu” (Geraldi, 2010, p. XIII).

Geraldi (1997, p. 170) nos alerta que à medida que nos distanciamos dessa perspectiva, corremos o risco de utilizar o texto de literatura infantil como pretexto para o ensino da língua, ou seja, o texto se torna “[...] um meio de estimular operações mentais e não um meio de, operando mentalmente, produzir conhecimentos [...]”, tal como referendado pelo Pnaic. De modo contrário, é necessário que o professor organize práticas pedagógicas envolvendo a literatura infantil, capazes de instigar a criança a ampliar o diálogo com o outro, pois lendo a palavra do outro poderá compreender outras formas de atuar no mundo que, contrapostas às suas, poderão levar à construção de novas formas para atuar no mundo social, isso porque compreender um texto é sempre uma possibilidade de produção de sentidos. Outra possibilidade de trabalho com a literatura infantil, reforçada nos Cadernos de formação do Pnaic que se ancoram na perspectiva do alfabetizar letrando, é a prática da leitura deleite. Como podemos constatar na Figura 3, algumas atividades são classificadas como permanentes, isto é, são atividades que possuem uma regularidade maior, como a leitura deleite realizada a partir das obras de literatura infantil que se configura em um recurso para ler histórias para as crianças, pelo prazer de ouvir.

Para Vigotski (2010, p. 324), nessa situação, o sentido da literatura “[...] está na distração e na satisfação”. A leitura deleite apontada nos relatos de experiência das professoras e nas rotinas de planejamento do trabalho com a leitura de literatura, remete apenas a apreciação da leitura

pelas crianças, realizada pelo professor, sempre no início das atividades diárias, conforme mostra a rotina de trabalho da professora Ana Cristina Bezerra da Silva, professora regente no 1º ano do ciclo de alfabetização de uma escola da Secretaria de Educação do Recife (PE).

O modelo de rotina de trabalho semanal mostra que a literatura é utilizada pedagogicamente pela professora como deleite já que “[...] a leitura no início da aula envolve livros de literatura e tem o objetivo de ampliar as experiências de letramento dos alunos e formar o gosto pela leitura [...]” (Brasil/MEC, 2012, p. 22).

Cabe rememorar que essa prática de leitura deleite, apresentada aos docentes na formação do Pnaic, já estava materializada no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (Profa), implementado pelo MEC, nos Estados e Municípios, nos anos de 2001 e 2002, sob o nome de “leitura compartilhada”, conforme analisou Becalli (2007, 2013).

Figura 3 – Rotina de trabalho semanal da professora Ana Cristina Bezerra da Silva.

SEGUNDA-FEIRA Dia 28/05	TERÇA-FEIRA Dia 29/05	QUARTA-FEIRA Dia 30/05	QUINTA-FEIRA Dia 31/05	SEXTA-FEIRA Dia 01/06
- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;	- Música: Bom dia; - Registro do tempo, uso do calendário (dia, mês, ano); - Contagem dos alunos; - Escrita da merenda do dia (registro no quadro para leitura); - Registro da rotina;
Roda de conversa - conversa sobre o final de semana;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Uso do laboratório de Informática: Jogos didáticos, de acordo com as necessidades do grupo ou relacionada ao que está sendo estudado (digitar palavras ditadas pela professora);
Leitura deleite/ Ficha de acompanhamento dos livros lidos no mês;	Roda de leitura: texto informativo sobre a extinção de animais;	Projeto didático: sustentabilidade e o lixo, reflexão sobre a poluição dos rios que prejudica o habitat dos animais;	Roda de leitura: Texto instrucional sobre a brincadeira das cadeiras, explicitando as regras (vivência da brincadeira no pátio da escola);	
Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);	Merenda/Recreio Cantinho da leitura (livre);
Roda de leitura: Texto Jacaré (João Paulo Paes), interpretação textual, destacando a problemática de animais em extinção.	LD Português: (nomes, brincadeiras e letras)-cantiga de roda: ciranda, identificação do nome dos colegas;	Construção de um mural, a partir das figuras selecionadas pelos alunos, destacando características dos animais (duas patas, quatro patas, nenhuma pata);	LD Matemática: Brincadeira das cadeiras, identificando sucessor e antecessor dos numerais, contagem e leitura de imagens;	Produção textual coletiva com registro em ficha;
Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Bingo dos sons iniciais (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Atividade de apropriação do SEA: construção de palavras, utilizando alfabeto móvel e registro no caderno (dupla).	Jogo didático: Caça-rimas (apresentação dos jogos, explicitando as regras).	Hora do brinquedo (carrinhos, bonecos, bonecas, joguinhos).

Fonte: Brasil (2012, Ano 1, Unidade 2, p. 26).

Tal como foi apresentada nos documentos do Pnaic, Becalli (2013, p. 176) pontua que a leitura compartilhada foi concebida no Profa “[...] para resolver o problema dos alfabetizadores que leem pouco e precisam expandir seus repertórios culturais, lendo textos de diversos gêneros, principalmente os do domínio literário”, bem como para formar crianças leitoras de textos literários.

O texto “O Ciclo de Alfabetização e a progressão escolar” de autoria de Telma Ferraz Leal na sessão “Aprofundando o tema”, do Caderno Ano 1, Unidade 8, aborda sobre a importância da organização dos três primeiros anos do ensino fundamental em ciclos, e expõe a necessidade de no final do 1º ano do ciclo de alfabetização, as crianças terem consolidado ao menos as seguintes aprendizagens:

Figura 4 – Aprendizagens que devem estar consolidadas pelas crianças no final do 1º ano do ciclo de alfabetização.

- conhecer textos literários diversos, valorizando-os;
- compreender textos de diferentes gêneros, sobretudo os da esfera literária (contos infantis, fábulas, lendas, dentre outros), lidos pelo professor;
- produzir, com mediação do professor, textos de diferentes gêneros, para atender a finalidades sociodiscursivas diversas;
- conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo etc;
- reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção;
- valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais;
- escrever o próprio nome;
- reconhecer e nomear as letras do alfabeto;
- diferenciar letras de números e outros símbolos;
- conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros;
- compreender que palavras diferentes compartilham certas letras;
- perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras;
- segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho;
- identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas;
- reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições;
- perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas;
- ler, ajustando a pauta sonora ao escrito;
- ler e escrever palavras.

Fonte: Brasil (2012, p. 12).

Conforme reforçado na Figura 4, o trabalho com a literatura infantil no final do 1º ano do ciclo de alfabetização resume, exclusivamente em conhecer textos literários diversos, valorizando-os, bem como compreender textos de diferentes gêneros lidos pelo professor. Não há proposição de trabalhar a literatura de forma articulada a educação estética, priorizando a fruição e a discursividade para a formação de leitores de textos e da vida.

4. AMARRANDO OS FIOS DO BORDADO

No diálogo com os textos dos Cadernos de Formação do Pnaic, Língua Portuguesa, Ano 1, constatamos que a perspectiva de alfabetização adotada pelo MEC é a do “alfabetizar letrando”. Seguindo esse direcionamento, a literatura foi indicada para o ensino dos conhecimentos sobre o sistema de escrita alfabética e para a prática da leitura deleite, ou seja, a literatura como um recurso para o ensino das unidades menores da língua portuguesa e para ler histórias para as crianças, pelo prazer de ouvir histórias. Assim, concluímos que a literatura infantil ocupa um lugar secundário na formação das crianças, pois o trabalho com a literatura materializado nos documentos Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic), Língua Portuguesa, Ano 1, não contribui para promoção da educação estética articulada a literatura na alfabetização de crianças, uma vez que desconsideram os discursos estabelecidos na interlocução entre os pares num contexto de produção de sentidos em que os sujeitos leitores concordam, discordam e/ou refutam as ideias do autor, oferecendo suas contrapalavras ao texto.

Desse modo, a alfabetização “[...] precisa se tornar espaço e tempo de exercício da cidadania por meio do trabalho de produção e leitura de textos, ou seja, por intermédio do exercício do dizer” (Gontijo, 2014, p. 132) e o trabalho com a literatura infantil precisa ser marcado pelas relações dialógicas estabelecidas entre autor, texto, leitor e contexto que articuladas com a educação estética podem desenvolver na criança a discursividade, a sensibilidade, a inventividade, a criticidade e a humanização do sujeito leitor, possibilitando uma atuação em seu convívio social e cultural de forma responsiva, dialógica. Defendemos que as formações, inicial e continuada, das professoras alfabetizadoras proporcionem o diálogo entre si a partir da práxis, dos contextos de

ensino e de formação, reiterando o sentido ético e político para a formação de leitores de textos e da vida na alfabetização escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo, 1997.

ANTUNES, Janaina Silva Costa. **Um olhar sobre o pró-letramento**. 2015. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. 251 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2007.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Nos cadernos de um passado recente**: uma história do ensino da leitura no Estado do Espírito Santo (2001 a 2008). 2013. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2013.

BECALLI, Fernanda Zanetti. **Políticas de formação de professores de alfabetização e ensino da leitura**. Vitória: EDUFES, 2015.

BRAIT, Beth. **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006.

BRASIL. **Caderno de Formação**: ano 1, unidade 2. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. **Caderno de Formação**: ano 1, unidade 3. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf. Acesso em: 14 mar. 2017.

BRASIL. **Caderno de Formação**: ano 1, unidade 4. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_4_MIOLO.pdf. Acesso em: 2 mar. 2017.

BRASIL. **Caderno de Formação**: ano 1, unidade 5. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_5_MIOLO.pdf. Acesso em: 15 mar. 2017.

BRASIL. **Caderno de Formação**: ano 1, unidade 7. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_7_MIOLO.pdf Acesso em: 17 mar. 2017.

BRASIL. **Caderno de Formação**: ano 1, unidade 8. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_8_MIOLO.pdf. Acesso em: 19 mar. 2017.

BRASIL. **Política Nacional de Alfabetização**. Brasília: MEC, SEALF, 2019. 54p. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/images/banners/caderno_pna_final.pdf. Acesso em: 15 jun. 2025.

CANDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 2 ed. São Paulo: Duas Cidades, 1988.
CARVALHO, Letícia Queiroz de. Dialogismo e literatura: contribuições para a formação do leitor crítico na educação básica. Vitória, **Revista PERcursos Linguísticos**, v.8, n. 19, p.77-90, 2018.

COOK-GUMPERZ, Jenny. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

COSTA, Kaira Walbiane Couto. **Cadernos de formação do Pnaic em Língua Portuguesa**: concepções de alfabetização e de letramento. 2017. 183 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2017.

COSTA, Dania Monteiro Vieira. **O trabalho com a linguagem oral em uma instituição educativa infantil**. Dania Monteiro Vieira Costa. 2007. 234 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação, Vitória, 2007.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1999.

FERREIRO, Emília.; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa, UFJF**, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. Alfabetização e a questão do letramento. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória: PPGE, v. 11, n. 21, p. 42-72, jan./jun. 2005.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.

GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização**: políticas mundiais e movimentos nacionais. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de Passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GERALDI, João Wanderley. **Ancoragens**: estudos bakhtinianos. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GRAFF, Harvey J. **Os labirintos da alfabetização**: reflexões sobre o passado e o presente da alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

MAGALHÃES, Justino Pereira. Linhas de investigação em História da Alfabetização em Portugal: um domínio do conhecimento em renovação. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo: Autores Associados, n. 2, p. 42-60, maio/ago. 1996.

PÉREZ, Carmem Lúcia Vidal. Alfabetização: um conceito em movimento. In: GARCIA, Regina. Leite.; ZACCUR, Edwiges. (Org.). **Alfabetização**: reflexões sobre saberes docentes e saberes discentes. São Paulo: Cortez, 2008. p. 178-201.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.