

**DISCURSOS SOBRE O TRABALHO COM A LITERATURA EM PROGRAMAS
FEDERAIS DE FORMAÇÃO DOCENTE**

**SPEECHES ABOUT WORKING WITH LITERATURE IN FEDERAL TEACHER
TRAINING PROGRAMS**

**DISCURSOS SOBRE EL TRABAJO CON LA LITERATURA EN LOS
PROGRAMAS FEDERALES DE FORMACIÓN DOCENTE**

FRAMBACH, Fernanda de Araújo
Fundação Municipal de Educação de Niterói
Pesquisadora autônoma
nanda.s.a@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-7546-1811>

CORSINO, Patrícia
Universidade Federal do Rio de Janeiro
corsinopat@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-4623-5318>

RESUMO Considerando-se que o professor desempenha um papel fundamental para a educação literária dos alunos, argumentamos sobre a importância de que ele se constitua um leitor, processo que pode se dar em sua formação e no decorrer de sua atuação profissional. Assim, os programas de formação continuada podem ter uma grande influência na prática docente. Este texto traz reflexões sobre como o trabalho com a literatura é apresentado em duas políticas federais de formação continuada, a partir da análise discursiva de seus materiais formativos. As análises apontam como estas trazem discursos distintos, e indicam a necessidade de ouvir os professores para compreender como estas políticas reverberam no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Formação literária. Programas de Formação Continuada. Professores Alfabetizadores. Discurso.

ABSTRACT Considering that the teacher has a fundamental role in the literary education of students, we argue about the importance of him becoming a reader, a process that can take place in his training and in the course of his professional activity. Thus, continuing education programs can have a major influence on teaching practice. This text brings reflections on how work with literature is presented in two federal continuing education policies, based on the discursive analysis of their training materials. The analyzes point out how these bring different discourses and indicate the need to listen to teachers to understand how these policies reverberate in everyday school life.

Keywords: Literary training. Continuing Training Programs. Literacy Teachers. Speech.

RESUMEN Considerando que el docente tiene un papel fundamental en la formación literaria de los estudiantes, argumentamos sobre la importancia de que se convierta en lector, proceso que puede darse en su formación y en el transcurso de su actividad profesional. Por tanto, los programas de educación continua pueden tener una gran influencia en la práctica docente. Este texto trae reflexiones sobre cómo se presenta el trabajo con la literatura en dos políticas federales de educación continua, a partir del análisis discursivo de sus materiales de formación. Los análisis señalan cómo estas políticas traen discursos diferentes e indican la necesidad de escuchar a los docentes para comprender cómo estas políticas repercuten en la vida escolar cotidiana.

Palabras clave: Formación literaria. Programas de Formación Continua. Profesores de alfabetización. Discurso.

1 INTRODUÇÃO

Observamos cada vez mais discursos que propõe a formação de leitores autônomos e críticos. Isto requer não apenas que esta intenção esteja descrita em documentos de políticas públicas e nos projetos político-pedagógicos das escolas, mas é necessário que os estudantes tenham experiências significativas e dialógicas com a linguagem literária. Neste sentido, o professor e demais mediadores de leitura desempenham um papel fundamental ao trazer a literatura de forma significativa e planejada, além de auxiliá-los para terem o domínio da prática leitora. Partimos do pressuposto que somente quando os profissionais que se dedicam ao trabalho mais sistemático com a leitura se reconhecerem como interlocutores na relação entre o livro e crianças, jovens e adultos, poderão cumprir o papel de desenvolver o pensamento crítico discente, de ampliar suas visões de mundo, de formar leitores.

Considerando-se que a trajetória de leitura do professor é variável importante que pode influenciar suas práticas pedagógicas e opções didáticas, argumentamos que a formação literária docente pode acontecer em sua vida pessoal, mas também em sua formação inicial e continuada, e ainda, no decorrer de sua atuação profissional (Tardif, 2012). Neste sentido, os programas de formação continuada podem ter uma grande influência não somente na formação leitora dos professores como também nas proposições relativas à sua prática.

Este trabalho intenciona apresentar algumas análises de duas políticas públicas educacionais que vigoraram recentemente em nosso país, cujo eixo fundamental era formação continuada, e que abordaram questões relacionadas às propostas de trabalho com a literatura: o Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que perdurou de 2012 a 2019; e o Programa Tempo de Aprender, que vigorou de 2019 a 2022 e integrou a Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O trabalho de análise discursiva, ancorado na perspectiva bakhtiniana, buscou investigar discursos presentes nos materiais formativos (cadernos de formação, materiais escritos encontrados em ambientes virtuais e vídeos) das duas propostas, entendendo-os como discursos que se materializam no texto e que passam a outro campo da existência (Bakhtin, 2014). Assim, os documentos, enquanto discursos escritos, são parte integrante de uma discussão ideológica em grande escala, e por isso respondem a alguma coisa, refutam, confirmam, antecipam as respostas e objeções potenciais, procuram apoio etc. (Bakhtin, 2014). Daí resulta a necessidade de não apenas depreender sua estrutura, mas perceber seu papel nas interações e desenvolvimento de uma ideologia.

2 A LEITURA, A LITERATURA E A FORMAÇÃO DOCENTE NAS POLÍTICAS ANALISADAS

Inúmeras políticas públicas voltadas para a alfabetização foram propostas ao longo das últimas décadas no país, envolvendo diferentes atores e entidades, como os governos, as universidades públicas e os profissionais da educação nos âmbitos federal, estaduais e municipais. Embora possamos observar, nestas propostas, diversos eixos de atuação, é notória a ênfase que vem sendo dada à formação continuada docente. Outra característica comum a estas políticas é a ênfase dada à leitura e às propostas de trabalho com a literatura, além do investimento em obras literárias. Tendo em vista os limites deste texto, fazemos uma breve análise comparativa de duas dessas políticas: o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA), buscando analisar as concepções de leitura e proposições de trabalho com os livros literários a partir de seus documentos basilares. Nossa opção por estas propostas está ancorada na



abrangência e repercussões da primeira e na necessidade de criticidade em relação à segunda, além de compreendermos que elas apontam princípios e abordagens completamente díspares.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que teve seu início em 2012, com uma adesão de quase 100% dos municípios brasileiros, indicativo de sua ampla aceitação, surge com o compromisso de garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas aos oito anos de idade. Sua concepção é marcada pela experiência anterior do Pró-Letramento (iniciado em 2005) juntamente com a constituição em 2004 da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Básica. As ações do PNAIC estiveram estruturadas em quatro eixos: Formação Continuada; Materiais Didáticos e Pedagógicos; Avaliações; e Gestão, Controle e Mobilidade Social. No que diz respeito à sua estrutura, este foi realizado a partir de uma organização em rede, ou seja, um formador, selecionado pela Instituição de Ensino Superior coordenadora, atuava com os orientadores de estudo selecionados pelos municípios; estes, por sua vez, atuavam com os professores alfabetizadores. Além disso, os encontros formativos eram presenciais, com uma carga horária anual de 120 horas, o que nos leva a inferir que se tratava de um curso de longa duração, algo recomendado por anos em pesquisas sobre formação de professores.

A política do PNAIC demonstrava um grande enfoque no trabalho com a leitura literária, o que pode ser evidenciada pelo investimento na ampliação da quantidade de livros entregues às escolas. Por meio do PNBE, além das obras literárias para as bibliotecas escolares, foram enviadas obras complementares para os anos iniciais do Ensino Fundamental, com o objetivo de acrescer o universo de referências culturais e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de leitura no âmbito da escola. Dois acervos contendo 30 títulos diferentes cada foram encaminhados para cada turma de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental, visando favorecer a criação/ampliação de um espaço de leitura nas salas de aula, acompanhados da publicação Acervos Complementares (Brasil, 2012a). De acordo com este documento, a disponibilização das obras literárias objetivava contribuir para que os alunos tivessem contato com diversos materiais escritos que circulam na sociedade, favorecendo aprendizagens mais significativas:

Assim, o contato com a diversidade de gêneros e as situações de leitura e produção de textos pode ampliar a possibilidade de o aluno recorrer à tecnologia da escrita segundo suas necessidades comunicativas. As Obras Complementares, aliadas a outros recursos que estão ao alcance do professor, podem ser um material que possibilite atingir esse objetivo. (Brasil, 2012a, p. 21).

Desta forma, as obras complementares foram apresentadas como mais um recurso para auxiliar os docentes em atuação no ciclo de alfabetização, favorecendo “a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética” e, ainda, pela característica dos livros que compunham os acervos, “favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura” (Brasil, 2012a, p. 21). Segundo o discurso inscrito neste documento, os acervos não eram chamados de complementares por acaso: “sua função é a de oferecer a professores e alunos oportunidades de trabalho e vias de acesso a conteúdos curriculares” (Brasil, 2012a, p. 23). Por esta razão, as obras para compor os acervos foram selecionadas a fim de contemplar temáticas relativas a diferentes áreas do conhecimento (Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Humanas; Linguagens e Códigos, conforme classificação dos livros no documento que apresenta a listagem dos títulos). Reiteramos o quanto foi louvável a distribuição de obras infantis, propiciando o acesso dos alunos da escola pública brasileira a materiais escritos de qualidade, aproximando-os das esferas da literatura, da ciência e da arte, especialmente ao recordar de lugares que por muito tempo estiveram excluídos do contato com estes bens culturais por não serem disponibilizados pelas políticas públicas. Porém, trazemos algumas reflexões quanto ao uso destes materiais, que se coaduna com a necessidade de discussão das concepções que embasaram essa política tendo em vista a ênfase na mediação do professor.

Procedemos à leitura crítica dos cadernos de formação, reconhecemos a ênfase dada ao trabalho com livros literários, apresentada inclusive como objetivo em uma das Unidades: “Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula.” (Brasil, 2012b, p. 7). Tal meta esteve relacionada a um discurso premente sobre a importância de conhecer os recursos didáticos para a alfabetização das crianças, dando um grande enfoque para:

[...] livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros. (Brasil, 2012a, p. 37).

Ancorando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96 e mencionando as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos, o PNAIC estabeleceu a necessidade de conhecimentos e capacidades comuns a todas as crianças e propôs os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização. Nos documentos desta política são descritos direitos de aprendizagem gerais, que deveriam permear toda a ação pedagógica, além de quadros com conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo em cada componente curricular, com sugestões de como tratar a progressão de conhecimento durante o ciclo de alfabetização. Os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa foram distribuídos nos eixos: Leitura; Produção de textos Escritos; Oralidade; e Análise Linguística.

No que tange ao eixo Leitura, os autores advogavam que três dimensões interligadas precisavam ser enfatizadas. A dimensão sociodiscursiva estaria relacionada aos aspectos da interlocução, ou seja, ao trabalho voltado para o reconhecimento dos propósitos para os quais os textos foram produzidos, aos destinatários prováveis desses textos, aos espaços sociais onde os textos circulam, dentre outras questões. A segunda dimensão apresentada seria relativa ao desenvolvimento de estratégias cognitivas, que envolvem aprender a antecipar sentidos, elaborar inferências, estabelecer relações entre partes do texto, monitorar o processo de leitura, sendo necessário ainda, mobilizar conhecimentos sobre o tema, sobre o gênero e sobre o vocabulário, por exemplo. A terceira dimensão referia-se aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético; o domínio das correspondências entre letras e fonemas e de algumas convenções ortográficas; e conhecimentos sobre aspectos gramaticais que ajudam na constituição dos sentidos, como pontuação e paragrafação.

Ancorados nessas dimensões, a abordagem da leitura literária neste material propunha que fossem contemplados os diferentes gêneros, bem como traziam sugestões de planejamento de rotinas diárias, sequências didáticas e projetos nos quais o trabalho com a literatura era sugerida. Tendo como referência as três

dimensões propostas, analisamos alguns discursos que visavam influenciar o trabalho docente, considerando-os como categorias de análise: leitura deleite; leitura como pretexto para o ensino curricular; leitura para compreensão textual.

No caderno *Acervos Complementares*, encontramos a seguinte enunciação:

Além de contribuírem, especialmente, para a formação do leitor literário essas obras, quando lidas individualmente ou em duplas, permitem aos aprendizes praticar, de modo bem prazeroso, a leitura autônoma de fruição. Na mesma perspectiva de formação do leitor literário, ao explorar essas obras, no grande grupo, a professora cria excelentes situações para associar o deleite à vivência de estratégias de compreensão leitora. (Brasil, 2012a, p. 45).

No que tange à proposta de leitura “deleite”, é importante pontuarmos que não excluimos a possibilidade e importância da experiência literária que privilegie a fruição, mas ponderamos que esta pode suscitar outras leituras que não apenas a que seja prazerosa. Todavia, nos cadernos de *Linguagem*, a proposta predominante é a leitura literária sendo relacionada ao lúdico, ao “deleite”, constando não apenas na discussão dos autores, mas também em quadros que apresentavam exemplos ou sugestões de rotinas de trabalho e nos depoimentos dos professores, como figura no seguinte relato: “Quando estamos fazendo o roteiro diário, eles perguntam se é leitura deleite (leitura dos livros de literatura feitos por mim) ou leitura dos textos da sala (leitura realizada pelos alunos).” (Brasil, 2012b, p. 22). Fica evidente neste trecho, persistente em muitos outros discursos de práticas docentes citados nos cadernos, que as leituras de obras literárias seriam escolhidas e realizadas pelas professoras, antecedidas de questões referentes a aspectos extratextuais como exploração da capa, da ilustração e de informações relacionadas ao projeto gráfico e, em alguns momentos, a utilização da inferência em relação ao que o texto poderia apresentar. Embora essas questões sejam importantes, uma vez que podem auxiliar a compreensão e interpretação das obras, advogamos que a leitura literária pode ultrapassar tais elementos no processo de interlocução. Porém, não fica evidente nos cadernos nenhuma discussão a respeito do termo “deleite” e os exemplos apresentados em muito diferem da intenção de fruição, pois não há indicação de conversas literárias para explorar os sentidos construídos pelos alunos nem a proposta de que eles socializassem as diferentes interpretações a partir da leitura.

Os documentos formativos trazem ainda a argumentação que a literatura seria um elo entre ludicidade e aprendizagem curricular. Os autores do texto em questão



afirmam incorporar a proposta de educação literária, argumentando que a familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo não significa roubar tempo das aulas de História, de Geografia, de Ciências ou de Matemática, mas que, ao contrário, a utilização de obras de literatura infantil pode ser um caminho para preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares. A defesa deste argumento é feita por meio de algumas interrogações:

O ensino de literatura se opõe ao ensino do componente curricular História? É possível aprender os conteúdos do componente curricular Língua Portuguesa enquanto se lê um conto ou uma poesia? Ciências, matemática, artes estão presentes no acervo de livros que compõem a biblioteca da escola? Livro de literatura é brinquedo? (Brasil, 2012b, p. 16).

A partir desses questionamentos, os autores propõem que a literatura se integre ao ensino dos diferentes componentes curriculares, o que, segundo eles, não significaria reduzir a leitura literária a um mero desencadeador temático de algum conteúdo escolar e sim, aproveitar a densidade e riqueza do acervo literário para agregar conhecimentos e novos olhares sobre o que está sendo estudado. Observando que as obras que compunham o acervo complementar foram selecionadas de acordo com as áreas do conhecimento, destacando-se um grande número de livros informativos, fica evidente o conceito de utilização de livros como instrumental para uma apresentação considerada “lúdica” dos conteúdos pertinentes a essas áreas. Apesar de reconhecermos que tais obras têm seu lugar e sua função, desde que sejam de qualidade e dependendo do tipo, das intenções e finalidades da leitura, das conversas e interações que antecedem, acompanham e sucedem à leitura, devemos questionar:

O livro informativo tem seu lugar nos projetos para a busca de informações capazes de responder à curiosidade das crianças. Mas informar, passar conteúdos por via indireta não seria uma forma de desviar tanto da informação, pelo disfarce que a história induz, quanto da história, pela falta de um enredo que enrede de fato as crianças na sua trama? (Corsino, 2010, p.198).

Nossa preocupação neste sentido é que o trabalho com livros informativos ou narrativos com foco em conteúdos curriculares possa culminar em uma

pedagogização exarcebada da literatura, pois, dependendo da mediação docente, a leitura literária pode ser artificializada:

E quando no texto há o predomínio da informação, fecha-se o seu significado na unicidade do imediatamente compreensível que, ao vir acompanhado de explicações, se coloca na direção oposta à do texto literário. A tutela e a vigilância do adulto, que sabe o que é bom para a criança, fazem-se presentes nas mediações: nas perguntas lineares, na tomada do texto literário como pretexto para se trabalhar conteúdos, no direcionamento da leitura, na maneira como são abordados. A visão de infância como um tempo de preparo e da não palavra compromete a qualidade da literatura infantil e empobrece a leitura, já que os destituídos de palavra (in-fans, o que não fala) precisam apenas ouvir e repetir. (Corsino, 2010, p.187).

Ainda em relação à articulação entre as obras que compõem o acervo complementar e as propostas de trabalho com a literatura, tendo em vista a alfabetização das crianças, destacam-se as obras categorizadas como “livros da área de Linguagem e códigos” que, de acordo com alguns discursos, podem “prestar excelentes serviços para a reflexão que o aluno deve fazer sobre a escrita, no processo de aquisição do SEA” (Brasil, 2012d, p. 40). Estas obras estavam articuladas à dimensão relativa aos conhecimentos linguísticos, que englobam o funcionamento do sistema alfabético, o domínio das correspondências entre letras e grupos de letras e fonemas, de algumas convenções ortográficas e conhecimentos sobre outros aspectos gramaticais. No Caderno da Unidade 3 destinado aos professores do 2º ano do ciclo de alfabetização, essa situação é evidente, pois indicava uma listagem de livros que contribuiriam para a apresentação das letras do alfabeto e construção de palavras estáveis (livros de palavras), e livros que contribuiriam para reflexão sobre semelhanças sonoras e/ou gráficas das palavras. (Brasil, 2012e). Podemos, assim, inferir uma concepção de uso das obras literárias como ferramenta para o ensino, prestando-se ao papel de pretexto para o trabalho de sistematização da alfabetização, pois seriam “um excelente recurso didático, trabalhando de forma prazerosa, atividades de leitura, que facilitariam a compreensão do SEA” (Brasil, 2012d, p.40).

Por fim, trazemos algumas considerações sobre a proposta de atividades de compreensão dos textos. A ancoragem teórica para essa ênfase é a concepção de leitura compreensiva formulada por Isabel Solé (1998), servindo de base também para as sugestões de práticas. A este respeito, recordamos Soares (2011) ao observar que este tipo de ação conduz à inadequação do trabalho com a literatura, em que o

objetivo é apenas a compreensão e o ato desencadeador para outras propostas de trabalho escolar, uma vez que impediriam uma análise crítica dos livros nem permitiriam observar as indicações de se e como as crianças fizeram a aproximação dos textos com suas vidas. Não obstante, propostas como estas contrariam inclusive o que Solé (1998) preconiza como compreensão leitora, para quem na leitura e na interação do texto podem ser trabalhados tanto o conteúdo quanto as estratégias fundamentais para a inserção nas práticas sociais em que a leitura é requerida. As estratégias de leitura (definição de objetivos; atualização de conhecimentos prévios; previsão (antecipação); inferência; e verificação) propostas por ela são definidas como procedimentos que o leitor deve utilizar para ajudá-lo na compreensão do texto, enfatizando que aprender a ler compreensivamente é uma condição necessária para poder aprender a partir dos textos escritos. Estas estratégias devem ser trabalhadas antes, durante e depois da leitura, tendo em vista a compreensão leitora que se definiria como a capacidade de o aluno entender e captar a estrutura e temática do texto, reconhecer e captar os tópicos principais, conhecer as regras textuais e depreender as significações de palavras novas, fazendo inferências sobre o sentido do texto.

Essa prerrogativa pode ser visualizada no Caderno da Unidade 2 direcionada aos professores que atuam no segundo ano, no qual as autoras enunciam que concebem a leitura como uma relação entre interlocutores, o que pressupõe a interação entre texto e leitor (Brasil, 2012f). Por isso, apresentam as estratégias apontando a necessidade de que a criança precisa interagir com o texto, sendo importante que ocorram conversas após a leitura do texto lido. Em seguida, trazem um esquema de perguntas para serem feitas antes, durante e depois, evidenciando a posição do professor como modelo mais experiente que deve planejar sua ação para propor uma boa conversa literária e auxiliar as crianças a construírem significados com base no texto lido, confrontando diferentes interpretações ou opiniões e descobrindo significados não apreendidos inicialmente. Apontam ainda a importância de selecionar os textos e materiais de leitura, planejar o ensino e a avaliação, bem como organizar o tempo pedagógico a ser dedicado para a atividade. Concordamos com a proposição no que se refere à importância do processo de interação do leitor com o texto, pois este constitui o mecanismo que promoverá a compreensão, tendo o

professor o papel relevante de demonstrar aos alunos os procedimentos para desenvolverem-na, mas acreditamos que este não deve ser o único objetivo a ser almejado. Advogamos que, para além da compreensão, é importante investir em propostas para que os leitores e/ou ouvintes possam ativar os conhecimentos de mundo e, ao fazê-lo, estabelecer a interpretação, extraindo o sentido, retirando conclusões, fazendo considerações, julgando, avaliando e realizando uma nova leitura a partir das inferências realizadas, para que possam reformular seus conceitos sobre o tema abordado, propor novas dúvidas, questionar ideias prévias e, talvez, pensar de outro modo. Concomitante a esse processo estaria a reflexão, sustentando a concepção de Paulo Freire que preconiza a leitura como um ato crítico, reflexivo e consciente:

A compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (Freire, 2009, p.11).

A leitura analítica dos cadernos permite reconhecer a sugestão de outras atividades para desenvolver a fluência de leitura, como leitura livre ou em pequenos grupos; a relevância de um cantinho da leitura com variados textos para as crianças fazerem uso desse espaço em momentos livres ou disponibilizando um horário para esse tipo de encaminhamento para todos os alunos; a sugestão de incentivar os alunos para levarem um livro para ler em casa no final de semana; a importância de ler ou ouvir histórias de outros colegas ou pelo professor, seguidos de conversas apreciativas; e ainda, indicação de a escola propiciar outros momentos de leitura como um recital de poemas ou a hora da reportagem. (Brasil, 2012g). Por isso, é importante propor a leitura compreensiva, interpretativa e crítica dos próprios cadernos de formação, incitando a reflexão sobre os discursos ali contidos para debater sobre o que é pressuposto em um dos textos de formação:

Em suma, há muitos livros e recursos acessíveis a professores e estudantes que circulam nos espaços escolares e devem ser objeto de exploração, leitura, discussão. O importante é que o professor tenha autonomia para selecionar os que podem ser mais favoráveis aos estudantes e planejar boas situações didáticas. (Brasil, 2012g, p. 44).

Esta afirmação coaduna-se, de certa forma, com as propostas para os encontros presenciais de formação docente, como a estratégia formativa da “leitura deleite”, cujo objetivo seria conhecer as obras do acervo complementar, além de propostas de análise e classificação de livros do acervo e o requerimento para que os professores participantes planejassem, desenvolvessem e relatassem uma sequência didática a partir de obras literárias (Brasil, 2012g). Algumas pesquisas apontam, contudo, que tais proposições foram além do indicado nas sugestões, pois em muitos casos privilegiou-se, nos momentos formativos, o debate, a discussão, a exploração e avaliação das obras; a consideração sobre as propostas de trabalho com a literatura no contexto escolar; o reconhecimento e proposição da autoria docente, incluindo a do formador, para selecionar as leituras e propor encaminhamentos de discussão (Frambach, 2014). Seguindo essa perspectiva, é possível reconhecermos a formação continuada de professores como espaço endógeno para vivenciar a experiência estética da leitura literária, deixando-se marcar, tocar por esta experiência transformadora (Larrosa, 2002).

Todavia, apesar das críticas que possamos fazer a esta política e a algumas concepções relacionadas ao trabalho com a leitura e a literatura, identificamos que este foi um foco importante da proposta, o que se difere bastante da abordagem da política que lhe sucedeu, conforme apontaremos a seguir.

A Política Nacional de Alfabetização foi instituída pelo Decreto Nº 9.765 de 11 de abril de 2019, apresentando-se como a solução para “inserir o Brasil no rol de países que escolheram a ciência como fundamento na elaboração de suas políticas públicas de alfabetização, levando para a sala de aula os achados das ciências cognitivas.” (Brasil, 2019, p. 8). Para atingir tal objetivo, os legisladores e a equipe técnica do MEC anunciavam contar com “a colaboração de pesquisadores brasileiros e estrangeiros, especialistas em diversas áreas relacionadas à alfabetização.” (Brasil, 2019, p. 8). Entretanto, todas as citações e referências para abordar a questão da leitura (ênfase principal) e da escrita são de especialistas da área da Psicologia, mais especificamente da Neurociência. Mesmo considerando o necessário diálogo com as diversas áreas do conhecimento e a contribuição fundamental da Psicologia para o campo educacional, é interessante notar a ausência ou o silenciamento de pesquisadores na área da educação, e mais especificamente, da alfabetização, frente

à volumosa produção na área, baseando sua proposta apenas em conhecimentos científicos de determinada área e que, portanto, detém a palavra autoritária (Bakhtin, 2014, p. 143). Desta maneira, apenas uma perspectiva é assumida de forma restrita, qual seja, a das ciências cognitivas, em estudos que se debruçam sobre os aspectos fisiológicos e psicológicos do processo de aprendizagem, ou como aponta o documento, “que estudam a mente e sua relação com o cérebro” (Brasil, 2019a, p. 20), excluindo a importância do aspecto relacional, linguístico e social. Aos profissionais da educação e demais sujeitos sociais caberia apenas o “reconhecimento incondicional, e não absolutamente uma compreensão e assimilação livre em nossas próprias palavras.” (Bakhtin, 2014, p. 144).

A formação docente nesta política foi realizada a partir do Programa Tempo de aprender, um curso prático que teve como público-alvo prioritário os professores do último ano da Educação Infantil e do 1º e 2º ano do Ensino Fundamental e uma carga horária de trinta horas. Este foi organizado sob a indicação de uma “técnica” em oito módulos¹, articulados com a concepção de alfabetização de viés tecnicista que propôs a adoção de matriz fônica defendida pela PNA. Portanto, os conteúdos desta formação desconsideraram todas as discussões empreendidas em outros programas de formação de professores alfabetizadores como o PNAIC. Além disso, apresentava como um dos principais objetivos “proporcionar aos docentes a aquisição de conhecimentos, habilidades e estratégias que os auxiliem a lidar com os desafios postos pelo ciclo de alfabetização.”, já que estes precisariam ter “acesso ao que há de mais eficaz em matéria de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita.”. Tal visão fica ainda mais evidente ao observarmos que cada módulo apresentava um material pedagógico de caráter prescritivo, com um passo a passo do que os professores deveriam falar, o que deveriam fazer, os gestos que deveriam realizar e até mesmo o que as crianças deveriam responder ou repetir. Os módulos eram ainda exemplificados em vídeos cuja estrutura era uma simulação de aula por dois “professores” jovens que realizavam as propostas que estavam descritas nas fichas, assemelhando-se a uma encenação.

¹ Os módulos foram disponibilizados apenas para os profissionais inscritos no curso Formação Continuada em Práticas de Alfabetização a partir da plataforma avamec. Informações disponíveis em: <https://avamec.mec.gov.br/#/instituicao/sealf/curso/5401/informacoes>. Acesso em: 01 mar. 2024.

No que tange à questão da leitura, convém ressaltar que o programa tinha uma visão que consideramos limitada do que seja essa prática. Para os elaboradores, a leitura está restrita a decodificação, “ou seja, na associação automática da letra ao seu som.” (Módulo 3, aula 6). Nesta perspectiva, de que “ler uma palavra é diferente de reconhecer o seu significado.” (idem), a importância do contexto não só não é considerada, mas é vista como um empecilho para o desenvolvimento da leitura, conforme é explicitado em outro trecho:

Bons leitores leem com velocidade, precisão e entonação adequada, e, se preciso, usam o contexto para ajudar a identificar o sentido das palavras. Maus leitores, porém, leem usando o contexto ou as figuras como pistas, pois não conseguem ler com velocidade, precisão e entonação adequada. (Módulo 3, aula 6).

Não obstante, na PNA “A compreensão de textos, por sua vez, consiste num ato diverso do da leitura.” (Brasil, 2019a, p. 19). Conforme os elaboradores desta política, a compreensão é um objetivo secundário, devendo o foco ser “na aprendizagem da decodificação e, posteriormente, da identificação automática de palavras e da fluência em leitura oral.” (Módulo 3, aula 6). Tal discurso contraria inclusive os dados apresentados para justificar a política, pois na medida em que apontam a necessidade de aumentar o nível de pessoas classificadas como proficientes conforme os dados do Inaf, ou seja, brasileiros que conseguem compreender e elaborar textos mais complexos e opinar acerca do estilo ou posicionamento do autor, propor a leitura como distinta da compreensão de textos, quanto mais da interpretação crítica que nem é mencionada, não parece ser uma estratégia adequada para a melhora pretendida.

Portanto, não por acaso a proposição de atividades com os livros literários são escassos e quando aparecem, são sugestões em que a literatura é fragmentada e descontextualizada, servindo somente como pretexto. Mesmo nos poucos discursos que consideravam que os alunos devem ser expostos a diferentes tipos de texto, citando inclusive a necessidade da leitura em voz alta e a importância do professor se constituir um modelo de leitura (Módulo 4, aula 3), esta prática é colocada a serviço da decodificação, servindo apenas para modelo de entonação e ritmo, sem mencionar a importância de que esta ação também possa contribuir para outras aprendizagens e experiências como a interpretação e a reflexão, a interação das crianças com os

livros e a oportunidade de expressarem suas leituras e ressignificações a partir dos textos. Não obstante, os livros só são indicados após a confirmação de que as crianças conseguissem ler palavras (inclusive com uma a contagem do número médio de palavras lidas por minuto) e frases isoladas.

A compreensão leitora é abordada no módulo 6 e sua definição muito se aproxima da concepção instrumental de leitura, sendo colocada como objetivo final por meio de propostas com foco somente nas informações explícitas, no que está circunscrito ao texto. Tal visão objetivante se reflete na concepção de trabalhos com gêneros textuais, cuja terminologia é coerente: “Mais relacionados com a forma do que com o conteúdo, os gêneros vão auxiliar os estudantes a identificar as estruturas dos textos.” (Módulo 6, aula 6). Por fim, importa salientar que as histórias contadas para as crianças são propostas a partir de fichas disponibilizadas no SORA² e em nenhum momento são utilizados livros literários, o que ratifica a visão reducionista e equivocada da literatura. Já na apresentação do Guia, esta é reduzida ao ensino de conteúdos e comportamentos e ao contato com as letras, cuja responsabilidade é depositada sobre as famílias:

Pela leitura, os pais ajudam seus filhos a se familiarizar com as letras, as palavras, os números e os livros, desenvolvendo habilidades que serão necessárias para o sucesso escolar. Os pais podem usar livros para lhes ensinar muitas coisas, como a vida em família, as celebrações e as tradições, os trabalhos dos adultos, o cuidado pelos outros e pela natureza. Os pais também podem ajudá-los a reconhecer letras e palavras em sua vida cotidiana, apontando para elas quando estão dentro e fora de casa. (Brasil, 2019b, p. s/p.).

Portanto, o caráter literário das histórias infantis não é mencionado e as práticas de leitura estariam relacionadas à imposição de valores dos adultos, como verbalizado em outro trecho do documento:

As histórias infantis tendem a transmitir uma mensagem positiva, apresentando o valor das virtudes, dando conselhos ou ensinando regras de boa conduta. Essa habilidade permite entender que Chapeuzinho Vermelho não deveria conversar com estranhos; que Cachinhos Dourados não deveria entrar na casa dos outros sem ser convidada; e que Pedro não deveria mentir sobre o lobo. (Brasil, 2019b, p. 20).

² O SORA - Sistema On-line de Recursos para Alfabetização compunha o material digital do Curso Tempo de Aprender, contendo estratégias e recursos adicionais para as aulas que podiam ser baixadas por meio de um link. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/#para-professores>. Acesso em: 01 mar. 2024.

A este respeito, reiteramos que a literatura não tem como pressuposto a moralização das crianças ou o ensino de valores tidos como corretos por determinados grupos. A importância de uma obra literária está justamente na possibilidade de sua leitura provocar reflexões, conflitos e transformações a partir das (res) significações do que é ser humano, conforme há muito advertia Cândido:

A literatura pode formar, mas formar não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la pedagogicamente como um veículo da tríade famosa- o verdadeiro, o bom, o belo, definidos conforme os interesses de grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice de instrução moral e cívica, ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela- com altos e baixos, luzes e sombras. Ela não corrompe nem edifica, portanto, mas trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o mal, humaniza no sentido profundo, porque faz viver. (Cândido, 1995, p. 805).

Convém mencionarmos ainda o Programa Conta pra Mim que, além de depositar a responsabilidade da formação literária nas famílias das crianças conforme a perspectiva de Literacia Familiar, também lançou uma coleção de 40 livros de histórias em formato digital que podiam ser baixados para impressão ou ouvidos em plataformas de conteúdos em áudio para celulares, computadores e Smart TVs, assim como gravações de dez cantigas populares brasileiras cantadas e vinte vídeos animados com fábulas de Monteiro Lobato narradas pelo cantor e compositor Toquinho. Tal iniciativa, contudo, restringia o acesso ao material a uma parcela considerável de famílias brasileiras que não têm os aparelhos tecnológicos necessários, e além de tudo ignorava a importância da materialidade do livro.

No que tange à autoria das obras, 29 são atribuídas a seis autores, sete são atribuídas à equipe da Secretaria de Alfabetização e quatro não apresentam autoria por serem compilações de textos de domínio público (parlendas, cantigas, trava-línguas). Todavia, apenas dois livros se referem a seus autores reais (Olavo Bilac e Francisca Júlia e Júlio César da Silva). Isso porque obras conhecidas, lidas e admiradas por milhões de pessoas em todo o mundo há séculos como histórias clássicas dos Irmãos Grimm, Charles Perrault e Hans Christian Andersen aparecem na coleção como sendo de autores brasileiros desconhecidos no contexto das pesquisas e produções de literatura infantil como Ricardo Moreira Figueiredo Filho, Adriana Araújo Figueiredo (responsável também pela revisão de textos), Rosana Mont'Alverne, a dona da editora Marismar Borém, e ainda atribuída à "Equipe da

Secretaria de Alfabetização”. Em uma coleção que pretende a formação leitora da população, o fato de sequer mencionar os autores das criações originais, ainda que as obras sejam recontos, torna-se um ato de usurpação e grave erro.

O resultado destas adaptações foi a simplificação e empobrecimento da linguagem, a ênfase em versões abreviadas de fábulas e contos de fadas clássicos com mensagens morais explícitas, decorrentes da visão estreita do Programa, que ignorava a importância do contato da criança com a linguagem literária em sua composição ética e estética para reduzir as obras literárias a um instrumento de moralização conforme discurso já citado do documento. Além disso, a coleção possuía uma homogeneidade de formato (todos os livros com apenas 16 páginas) e de gêneros literários e os poucos que aparecem também são empobrecidos, como os livros destinados aos bebês que não possuem narrativas, mas somente palavras relacionadas aos campos semânticos escolhidos que muito se assemelham às cartilhas escolares sem nenhuma possibilidade de interação com as crianças. Semelhante leitura pode ser feita dos livros informativos que criam narrativas fictícias simplórias para trazer informações sobre temas como cobras, micróbios e água, o que nos recorda a discussão feita por Soares (2011) sobre a literalização da escolarização com a produção de uma literatura destinada a crianças com objetivos escolares, ao trazer uma roupagem tida como mais “lúdica” para abordar questões curriculares. Somente nestes três livros há uma representação afrodescendente a partir da personagem criada, embora a ilustração não represente as características físicas desta raça, restringindo-se à utilização da cor marrom para a pele. Não há esta representação em relação aos indígenas e asiáticos.

Aliás, a questão da ilustração é outro ponto nefrálgico na análise destes materiais, posto que todos os livros foram ilustrados por uma única pessoa, Vanessa Alexandre. Disso decorre que toda a coleção possuía apenas um tipo de ilustração, semelhante em todos os livros, independentemente do gênero, que reproduzem vestimentas, gestos e traços que não são da maioria do povo brasileiro, inclusive em obras que deveriam trazer a diversidade da constituição deste povo nas obras relacionadas a manifestações de nossa cultura, como parlendas, quadrinhas e contos populares. Também chama a atenção que não há transparência no processo de execução deste programa, uma vez que não foi lançado nenhum edital para aquisição



de serviços gráficos e editoriais nem tampouco encontramos a licitação para contratação da editora (Cora) responsável pela elaboração dos livros.

Por isso, reconhecemos um absoluto desprezo pelos estudos conceituais e práticos no campo da leitura, literatura infantil e da educação promovidos por anos no país. Estes apontam que as propostas de formação de leitura precisam ser abrangentes, articulando educação e cultura, com profissionais e professores bem formados, respeito à diversidade, compromisso com a formação leitora e seus mediadores de leitura, inclusive envolvendo as famílias.

Portanto, é muito significativo que esta Política Nacional de Alfabetização e seus desdobramentos, como os Programas Tempo de Aprender e Conta Pra Mim, apontassem concepções de leitura em total descompasso com o que têm sido pesquisado e discutido nos estudos da área, dando-nos um vislumbre não apenas da ausência de formulação de políticas emancipatórias voltadas para a alfabetização, como também da falta de empenho para a democratização do livro e a leitura e a formação de leitores.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A análise das duas políticas educacionais que brevemente apresentamos aqui apresentam alguns pontos de convergência, mas ideologias e propostas completamente antagônicas. Ambas trazem a leitura como um eixo importante, porém enquanto o PNAIC reconhece a dimensão sociodiscursiva interligada com a interpretação e também envolvendo conhecimentos linguísticos, a PNA reduz a leitura a um processo mecânico de decodificação. Tais conceitos são materializados nos documentos destinados à formação de professores, desdobrando-se em discursos ideológicos e sugestões de práticas docentes.

No que tange às propostas de trabalho com os acervos literários, no PNAIC, consideramos que algumas propostas iniciais trazem equívocos quanto ao que deve ser priorizado na formação literária, que a nosso ver é a relação entre o livro e o leitor e as distintas experiências que o ato de leitura pode proporcionar, o que não se restringe a um conhecimento linguístico, mas se reveste de valores éticos e estéticos. Contudo, consideramos que a opção por trazer a leitura e a literatura para as

formações docentes que eram presenciais e estavam a cargo de universidades públicas possibilitou que outras perspectivas de trabalho fossem vislumbradas para além do que estava posto nos documentos formativos. No que se refere à PNA, além de as proposições com a leitura serem escassas, sequer considerando a potência das obras literárias, devido ao curso de formação docente ser virtual, não é possível mensurar quais desdobramentos esta proposta teve na prática docente. Este fato nos leva a argumentar sobre a importância de ouvir os professores e suas impressões a respeito destas políticas, tendo em vista que os discursos explícitos e implícitos nestas podem influenciar a prática pedagógica. Além disso, ressaltamos a importância de que as escolas invistam em estratégias de formação leitora dos professores, garantindo espaços não somente para conhecerem e analisarem coletivamente os acervos das escolas, mas visando a discussão e elaboração coletiva de propostas de trabalho com os livros que proporcionem trocas, registrem experiências, promovam a vivência da alteridade e evidenciem a possibilidade de se conceber novas práticas pedagógicas com a literatura.

Outra semelhança que encontramos nas duas propostas é o investimento em acervos literários, que indicam não somente um alto custo financeiro, mas principalmente uma vinculação da escolha e/ou produção das obras literárias tendo em vista os objetivos implícitos das políticas. Contudo, é importante evidenciar uma grande distinção: enquanto no PNAIC as obras enviadas por meio do PNLD passaram por critérios de seleção, ainda que tenham sido escolhidas de acordo com as intenções de trabalho propostas, no caso do Programa Conta pra Mim as obras (que nem podem ser consideradas literárias de acordo com critérios científicos) foram elaboradas com base na política proposta e sequer chegaram em formato físico nas escolas, ficando restritos a uma parcela mínima da população.

Outro fato que a análise das duas políticas deixa evidente é a descontinuidade das políticas públicas. Embora o PNAIC tenha sido embasado em políticas anteriores, a PNA promoveu uma brusca ruptura, rompendo com a história e experiências de anos, excluindo estudiosos e pesquisadores da área, e estabelecendo uma proposta de formação tecnicista, considerando os professores como meros executores e não propondo nenhuma estratégia de formação leitora para os mesmos. Isto nos leva a concluir sobre a importância de acompanhar as propostas vindouras que substituirão

a política anterior. Neste caso, embora ainda não seja possível estabelecer uma análise criteriosa, já podemos apontar algumas considerações em relação a atual política educacional: o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada.

O Compromisso está organizado em cinco eixos estruturais: Governança e gestão da política de alfabetização; Formação de profissionais da educação e melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar; Melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos; sistemas de avaliação; reconhecimento e compartilhamento de boas práticas. Trazemos alguns questionamentos no que tange à leitura e à literatura nestes eixos, conforme os documentos já disponíveis.

No que se refere à formação de professores, o documento aponta como alguns princípios da formação o “reconhecimento da importância de investir na formação dos profissionais da Educação para que ampliem seus repertórios de leitura e de escrita e se reconheçam como parte de uma comunidade profissional de leitores e escritores.” (Brasil, 2023, p. 18). Também aponta como estratégia formativa “Atividades de ampliação do repertório cultural e de leitura dos profissionais”. Por fim, ao apresentar os princípios do processo de alfabetização, ressalta a necessidade de o aluno “conhecer e se movimentar de forma progressivamente autônoma nas práticas de leitura e de escrita, ampliando sua capacidade de utilizar diferentes gêneros discursivos.” (p. 17). No entanto, tendo em vista que as ações de formação dos professores podem ser implementadas por instituições de ensino superior, mas também por organizações da sociedade civil, movimentos coletivos e empresas que atuam no campo da formação, preocupa-nos que ideologias e concepções de leitura e trabalho com a literatura serão apresentadas.

No que tange aos acervos literários, o eixo Melhoria e qualificação da infraestrutura física e insumos pedagógicos prevê “Assistência técnica e financeira do MEC, promovendo a instalação de espaços de incentivo a práticas de leitura.”³. Este objetivo já está sendo viabilizado por meio do PDDE Compromisso Cantinho da Leitura para escolas com matrículas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com apoio financeiro para as escolas elegíveis conforme critérios estabelecidos na

³ Informação referente às atribuições dos entes federados em relação ao eixo Infraestrutura. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/infraestrutura>. Acesso em: 01 mar. 2024.



Resolução nº 22 de 24 de outubro de 2023. Segundo dados fornecidos pelo MEC⁴, serão atendidas 38.825 escolas, conforme adesão dos secretários de educação. Para esta ação, serão repassadas verbas específicas seguindo os moldes operacionais do Programa Dinheiro Direto da Escola (PDDE) para despesas de custeio para o espaço físico, e despesas de capital para compra de mobiliário e materiais duráveis. Os livros literários para compor os Cantinhos de Leitura serão disponibilizados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), mas poderão ser adquiridos materiais literários que não sejam atendidos pelo programa. A chegada dos acervos literários bem como da verba destinada à criação dos Cantinhos de Leitura estão previstas para 2024. Sinalizamos, neste sentido, a importância de acompanharmos o andamento destas ações, mas também de entendermos quais serão os critérios adotados pelas escolas para a realização desta proposta. Esperamos que seja a partir de um movimento coletivo, para que não haja somente um investimento material e financeiro, mas também de estudo, pesquisa e prática.

Desta forma, concluímos ressaltando a necessidade de que as políticas educacionais sejam constantemente estudadas, revisitadas e discutidas coletivamente, a fim de se reconhecer a alfabetização, a leitura e a formação literária enquanto posicionamentos filosóficos e políticos diante da vida.

FERNANDA DE ARAÚJO FRAMBACH

Doutora em Educação, professora da Secretaria Municipal de Educação de Niterói, RJ, Coordenadora Geral do Sistema de Bibliotecas Populares de Niterói.

PATRICIA CORSINO

Doutora em Educação, Professora Associada IV do Departamento de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro-UFRJ, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UFRJ, coordenadora do Laboratório de Estudos em Linguagem, Leitura, Escrita e Educação - LEDUC, coordenadora do Grupo de estudos e pesquisa Infância, Linguagem e Educação-GEPILE, e Coordenadora do Comitê Científico da ANPEd.

REFERÊNCIAS

⁴ Dados informados no site oficial do programa referente aos Cantinhos de Leitura. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/crianca-alfabetizada>. Acesso em: 01 mar. 2024.



BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 6. Ed. São Paulo. Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, M. *Questões de Literatura e de estética: a teoria do romance*. 7 ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: Unidade 02. *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. *Formação do Professor Alfabetizador: caderno de apresentação*. Brasília: DF, 2012c.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 01: unidade 03. *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Brasília: MEC, SEB, 2012d.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 03. *A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização*. Brasília: MEC, SEB, 2012e.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 02: Unidade 02. *A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento*. Brasília: MEC, SEB, 2012f.

BRASIL. Ministério da Educação. Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa. Ano 3. Unidade 3. *O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos*. Brasília: MEC, SEB, 2012g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. *PNA Política Nacional de Alfabetização*. Secretaria de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações para a formulação e implementação das estratégias de formação continuada no âmbito do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada*. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/orientacoes_formacao_continuada.pdf . Acesso em: 01 mar. 2024.

CANDIDO, A. O direito à Literatura. In: *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: Paiva, Aparecida (org.). *Coleção explorando o ensino*. Literatura: Ensino Fundamental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação básica, 2010, p. 183-204.

FRAMBACH, F. A. *Entre urdiduras e tramas: tecendo reflexões sobre leitura, literatura e (trans)formação continuada de professores alfabetizadores*. 2016. 223 f. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. 2016.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

LARROSA, J. *Notas sobre a experiência e o saber da experiência*. Revista Brasileira de Educação. Campinas, n. 19, p.20-28, jan/fev/mar/abr. 2002.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOARES, M. A escolarização da leitura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, A. A. M. BRANDÃO, H. M. B. MACHADO, M. Z. V. (org.) *A escolarização da leitura literária: O jogo do livro infantil e juvenil*. 2. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Editora Artmed, 1998.

Recebido em 01 de fevereiro de 2024

Aceito em 17 de agosto de 2024