



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA PAULA VIEIRA BARCELOS

**A ABORDAGEM DA LITERATURA
NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA – PNAIC**

**FLORIANÓPOLIS
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ANA PAULA VIEIRA BARCELOS

**A ABORDAGEM DA LITERATURA
NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO
NA IDADE CERTA - PNAIC**

Trabalho de Conclusão de Curso da
Universidade Federal de Santa
Catarina, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Maria
Aparecida de Lapa Aguiar

**FLORIANÓPOLIS
2013**

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me deu a graça e o dom da vida e me conduziu nesse tempo de descobertas e de engrandecimento pessoal e profissional.

Aos meus pais, Sr. Paulo e Sra. Rosita pela vida inesperada, mas acolhida com carinho e amor, tanto amor que só nos dias de hoje, depois de tanto anos, eu consigo compreender, pelo incentivo aos meus estudos e pelo orgulho que sentem do aproveitamento dessa oportunidade.

Ao meu marido Sandro e aos meus filhos Maria Eduarda, Gabriel e Maria Clara, pela paciência quanto ao temperamento alterado e o tempo despendido não só na elaboração desse trabalho, mas nesses quatro anos e meio de formação.

Aos professores, que nesse tempo de formação contribuíram pouco ou muito, para a construção do que sou hoje. Especialmente aos que em nossas vivências mostraram que a formação não é para uma profissão, mas para a vida. Incluo aqui os que de maneira especial me ajudaram a novamente me apaixonar pelos textos literários, hoje tão significativos em minha vida. Às professoras da banca, Chirley Domingues, Lilane Maria de M. Chagas e Patrícia de Moraes Lima, que com cuidado buscaram me ajudar nessa caminhada tão importante.

Não poderia deixar de agradecer de maneira especial a minha orientadora, Maria Aparecida de Lapa Aguiar, por sua sabedoria, humildade, zelo e cuidado demonstrados ao longo de nossas experiências com a construção desse texto.

Aos teóricos que me conduziram formando e reformando meu pensar e agir. Sem eles a caminhada seria difícil e sem sentido, ou será que haveria caminhada?

Aos amigos de formação, que de perto ou de longe, sempre ajudam a ver o que os olhos muitas vezes costumam enxergar.

A Maristela e a Mariana, a dupla dinâmica, que em alguns momentos formaram comigo um trio e o nosso convívio foi nos tornando cada vez mais irmãs.

A minha “eterna” dupla Alini que juntas, com dedicação e amor fraterno, superamos muitos dos desafios a nós propostos, desconstruindo e reconstruindo a cada palavra e vivência, formando e reformando o que hoje somos. E como disse Renato Russo "Amizade é quando você encontra uma pessoa que olha na mesma direção que você, compartilha a vida contigo e te respeita como você é!".

E, finalmente, a todos que de alguma maneira me ajudaram a tecer estas poucas linhas que de forma simples encerram esse tempo tão precioso da minha vida, mas que coloca não um ponto final em minha formação, mas sim reticências nesse movimento de incompletude humana que sou hoje.

Com as perdas, só há um jeito: perdê-las.

*Com os ganhos, o proveito é saborear
cada um como uma boa fruta de estação.*

Lya Luft

Baladinha da curiosidade

*Na minha caixa de prata
há quatro chaves de ouro.*

*A primeira fecha o sótão
a segunda é a do porão*

*a terceira tranca a gruta
onde se esconde o dragão.*

*Mas é a quarta que mais quero
para abrir o tudo e o nada*

*chave da curiosidade
no meu peito bem guardada.*

Marina Colassanti

RESUMO

O trabalho apresenta o que é e como se organiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, focando no que esse programa propõe para a literatura no ciclo de alfabetização, ou seja, até o terceiro ano do ensino fundamental. Trata de uma pesquisa de cunho qualitativo que tem como objetivos: descrever como a literatura é abordada nos oito cadernos (Ano 1) de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; apresentar o que é o PNAIC; refletir sobre a história da literatura e a importância do letramento literário; verificar como vem sendo contemplada a literatura nos oito cadernos (Ano 1) de formação do PNAIC. Ao longo de toda a pesquisa foi observado que esse programa, embora não tenha como objetivo principal as discussões sobre a literatura, considera-a como pano de fundo para todo o processo de alfabetizar letrando, além disso, traz a leitura deleite como proposta para os professores em todas as formações programadas, mostrando assim e reafirmando a importância dessa modalidade nos processos de letramento literário.

Palavras-chave: Literatura - Letramento Literário - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

LISTA DE SIGLAS

CED - Centro de Ciências da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Programa Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SISPACTO – Sistema Integrado de monitoramento do PACTO

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 8 |
| 1 O QUE É O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | 12 |
| 2 A ABORDAGEM DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA | 24 |
| 2.1 Como se organizam os cadernos de formação de professores..... | 24 |
| 2.2 Contextualização da literatura infantil e o Letramento literário..... | 26 |
| 2.3 A Literatura no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa | 30 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 37 |
| REFERÊNCIAS | 40 |
| ANEXOS | 43 |

INTRODUÇÃO

Ao longo de minha vida, especialmente da vida escolar, nutri alguns ou variados sentimentos pela literatura. Ora um grande amor, em outros momentos um amor nem tão grande assim e até um esmorecimento na relação com a literatura. Desde muito cedo tive contato com livros infantis e já na fase do Jardim de infância e pré-escolar fui ainda mais encorajada a manter o contato com as histórias literárias.

Entretanto, ao iniciar o ensino fundamental, por volta dos anos de 1980, começaram também as cobranças e castigos com relação à literatura, dando partida ao processo de desmotivação desse interesse. A literatura de cunho utilitarista e meramente instrumental entra na escola com força e fomenta um olhar de uso prático e descontextualizado fazendo com que o prazer da leitura por fruição perca seu sentido e torne-se uma obrigação, muitas vezes chata e desinteressante, transformando-se em lições de casa, em lições de higiene e em castigos por conversas durante as aulas.

Após o ensino médio, quase que num esfriamento total e sem qualquer motivação para a leitura do texto literário, inicio a graduação. Submersa nos textos acadêmicos, mas motivada por alguns professores ao longo desse processo, passo por um novo despertar no reencontro com a literatura. A partir desse reencontro me questiono sobre os processos de letramento literário¹ ao qual fui submetida e como esses processos vêm acontecendo na atualidade com diferentes crianças em diferentes contextos.

A literatura entra na escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, com várias funções, entre elas, a de auxiliar na alfabetização e como pretexto para uma determinada aprendizagem. Pensando num contexto de letramento literário, alguns autores defendem que a leitura é uma prática social e é muito mais do que a decodificação do código escrito. Outros autores defendem ainda

¹ Compreende-se o letramento como o exercício efetivo e competente da leitura e da escrita em condições sociais reais (SOARES, 1998). Assim, deduz-se que o letramento literário diz respeito ao envolvimento pela leitura e pela escrita com os gêneros considerados literários presentes na sociedade e não se resume a uma simples leitura literal, mas como um modo de sentir o mundo, de significá-lo, de ampliá-lo (COSSON, 2011).

a leitura do texto literário por prazer ou para deleite. Questiono-me como é construído esse “sentimento” para com o texto literário? Como fomentar um ensino de literatura significativo, que seja para além da escola? Ensina-se literatura ou experimenta-se literatura, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental?

Entendo que os processos de letramento, incluindo o letramento literário, constituem-se desde a educação infantil e ganham ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental. Pergunto-me ainda como o texto literário vem sendo apresentado ou utilizado na sala de aula, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais significações são objetivadas com o trabalho dos mesmos e como são conduzidos esses trabalhos? Como se dão os processos de letramento literário? Como é a vida literária desse professor?

Não é intuito nesse trabalho responder a todos os questionamentos citados anteriormente, mas é a partir deles que busco refletir sobre um aspecto primordial dessa pesquisa: o letramento literário.

Ao longo de muitas vivências nesse processo de formação acadêmica me deparei com vários profissionais que no seu ser e fazer pedagógico vão nos levando por caminhos jamais pensados. Foi assim no meu reencontro com a literatura, por meio de algumas disciplinas que pude compartilhar com as professoras Lisiane Vandresen, Lilane Moura e especialmente com a professora Eliane Debus, em que pude vivenciar belíssimos momentos envolvendo diversas obras literárias.

Foram também nesses caminhos/descaminhos que pude me aproximar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da minha atual orientadora Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Em conversas informais, fui convidada a fazer parte da equipe desse projeto que tinha a necessidade de uma bolsista. Enfim, a bolsa não foi possível, mas o interesse pelo projeto foi despertado desde os primeiros contatos.

Com o passar dos dias e com informações colhidas com a professora e na página oficial do Ministério da Educação (MEC), esse programa subsidiou o que se transformou em “meu objeto de estudo”: a abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC. Tal pesquisa teve como objetivo geral descrever como a literatura é abordada nos oito cadernos (Ano 1) de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa visando compreender como esta é contemplada a partir do citado recorte e, para tanto, traçou-se como

objetivos específicos: apresentar o que é o PNAIC; refletir sobre a história da literatura e a importância do letramento literário; verificar como vem sendo contemplada a literatura nos cadernos (Ano 1) de formação do PNAIC.

O referido programa tem como instrumento principal a formação de professores e segundo o seu caderno de apresentação,

é um acordo formal assumido pelo Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização. (BRASIL, 2012f, p. 5).

Os cadernos de formação de professores do PNAIC são trinta e dois, organizados em oito unidades. Cada unidade é composta de Ano 1, Ano 2, Ano 3 e Educação do Campo (focando a mesma temática com aprofundamentos), um caderno de apresentação, um caderno de formação de professores alfabetizadores e um caderno de educação especial.

Pensando em minha trajetória e nas possibilidades que esse tempo de trabalho de conclusão de curso permite, busca-se nessa pesquisa, de cunho qualitativo, fazer um pequeno recorte (oito cadernos do Ano 1), atentando ao que o Pacto traz como proposta para a literatura na formação desses profissionais e como possibilidades para a sala de aula do Ano 1 do ciclo de alfabetização. A atual pesquisa ainda se caracteriza como documental e bibliográfica por tomar como fonte não somente documentos impressos, livros, artigos e teses, mas se ocupar também de documentos oficiais (SEVERINO, 2007).

Assim, optou-se por focar os estudos dessa pesquisa sobre os cadernos de formação de professores do PNAIC - Ano 1, unidades de 1 a 8. A escolha de tais cadernos não foi totalmente aleatória, mas pensada para termos uma visão sequencial de todo esse material, entendendo que cada unidade abrange uma temática específica que é retomada nos três cadernos com aprofundamentos e por isso não teria muito sentido se debruçar sobre todo o material, pois muitas repetições iriam ocorrer. Nas oito unidades selecionadas pontuei aspectos relacionados à literatura e à leitura literária (sugestões, experiências, direitos de aprendizagem) e sua utilização em sala de aula, bem como, as possibilidades de vivência oferecidas a esse profissional durante o tempo de formação.

No primeiro capítulo, busquei de forma geral, entender o que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como se organiza a partir do MEC e

quais são suas especificidades na condição de um programa de formação de professores.

O segundo capítulo foi subdividido em três partes. Inicialmente procurei mais pontualmente, me debruçar sobre os cadernos específicos de formação continuada de professores alfabetizadores, sua estrutura e organização. Em outro tópico, contemplei um breve histórico sobre a literatura infantil e no que se constitui o letramento literário e, por fim, descrevi como a literatura é abordada nos oito cadernos do Ano 1 selecionados para a atual pesquisa.

1 O QUE É O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA²

Identifica-se nos Cadernos de Apresentação e Orientação para a formação de professores do Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC) que esse programa é uma iniciativa do Governo Federal em conjunto com os estados e municípios. Tem como objetivo principal garantir o direito de meninos e meninas à alfabetização até o 3º ano desse ciclo, ou seja, até os oito anos de idade. O curso é presencial e tem a duração de dois anos, sendo o primeiro ano, já em 2013, voltado para as linguagens com o foco em Língua Portuguesa e em 2014 focado em matemática.

A ênfase central do Pacto está no aperfeiçoamento da formação de professores alfabetizadores. Dentre as ações do PNAIC, destacam-se os quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012f, p.05).

O Pacto prevê uma organização e um planejamento em vários níveis, constituídos por diversas equipes de trabalho: a equipe central, a equipe escolar e o conselho ou núcleo de alfabetização.

A equipe central, ligada à Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve ser formada por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e licenciados formados em diversas áreas do saber. Essa equipe deve ocupar-se de definir princípios gerais e construir orientações globais para o trabalho. Deve, ainda, articular as unidades escolares com base nas propostas curriculares, planejando formações continuadas e definindo diretrizes gerais para o funcionamento das equipes nas escolas (BRASIL, 2012f).

² Outros trabalhos já vêm se debruçando sobre o referido programa. Entre eles podemos citar: Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia/CED/UFSC) intitulado: A compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento: O programa nacional de alfabetização na idade certa-PNAIC/MEC-2012-2013 (BERNARDINO, 2013) e o texto de Qualificação de Mestrado (PPGE/UFSC) intitulado: Professor alfabetizador: concepções de formação, ensino e aprendizagem no Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (SOUZA, 2013).

A equipe central também tem a responsabilidade de orientar, diversificar, sistematizar e elaborar subsídios para a organização do tempo e do espaço, em contínua avaliação de todo esse processo.

A equipe escolar tem como orientação o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos processos de ensino na escola. Essa deve ser composta por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores e especialistas para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Nessa equipe uma atenção especial é solicitada ao coordenador pedagógico que deve ainda buscar articular as atividades culturais da comunidade com as atividades escolares e incluir a família nesse processo (BRASIL, 2012f).

Quanto à equipe de conselho ou núcleo de alfabetização, segundo o caderno de apresentação, cabe:

[...] ser responsável por discutir as propostas de ação da equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação e monitorar os trabalhos nas escolas, a fim de que os princípios pedagógicos da rede de ensino sejam contemplados e as aprendizagens sejam alcançadas (BRASIL, 2012f, p.11).

Esse núcleo é composto por representantes da gestão central da Secretaria de Educação, por diretores de escolas, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, estudantes, pais e funcionários. Tendo ainda como função integrar o trabalho da equipe central e as escolas (BRASIL, 2012f).

O programa ainda tece considerações e atenção quanto à organização dos espaços, dos materiais e dos tempos escolares. Quanto ao ciclo de alfabetização o Pacto salienta a enturmação, a avaliação e a progressão continuada.

O PNAIC tem como proposta a enturmação flexível que, para além da enturmação por idade, deve proporcionar aos alunos que possuem semelhantes necessidades educacionais com relação ao processo de alfabetização, momentos juntos em determinados horários do dia para uma atenção especial às suas especificidades educacionais. Tal procedimento deve vir acompanhado de consistentes processos avaliativos e que com clareza tracem avanços e dificuldades de tais crianças.

Pensando no êxito do processo de alfabetização e como critério para a enturmação, o pacto tem como fundamento a avaliação formativa, que vem não para

punir, mas para avaliar e reavaliar todo o processo de alfabetização que a criança passa. Essa avaliação é ainda:

[...] voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012f, p.22).

Entendendo essa relação íntima entre a avaliação e a enturmação, ainda se faz necessário que se busque também entender o que o Pacto defende quanto à progressão continuada, que segundo o caderno de apresentação, segue como terceiro elemento nessa proposta de alfabetização até os oito anos de idade. O projeto tem como consideração elementar que os três primeiros anos de escolarização no ensino fundamental, nesse documento chamado de ciclo de alfabetização, é:

[...] o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012f, P.22).

A chamada progressão continuada, que nada mais é do que o segmento sem reprovação nesses primeiros três anos, vem como forma de garantir os direitos de aprendizagem quanto aos conhecimentos, capacidades e habilidades desses meninos e meninas, buscando ainda respeitar seus ritmos e uma relação tranquila com os conhecimentos das mais diversas áreas do saber.

O PNAIC não entende como indivíduo alfabetizado o sujeito que apenas lê e escreve rudimentarmente em sua língua materna, mas:

espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012f, p.26).

Para tanto, o Pacto conta com a responsabilidade social de ser professor e considera quatro princípios centrais no fazer pedagógico:

1. O Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. O desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias

histórias; 3. Conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam, ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade; 4. A ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem (BRASIL, 2012f, P.27).

O programa entende que a formação do professor não se encerra na conclusão da graduação e por isso conta com a colaboração de diversos segmentos da sociedade para a continuidade de tal formação. Estão entre eles, o Ministério da Educação, as universidades públicas brasileiras e as Secretarias de Educação. Assim:

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012f, p.28).

Nesse contexto, a universidade organiza a sua equipe de trabalho com um coordenador geral, um coordenador adjunto, supervisores e formadores que atuarão junto aos orientadores de estudo. Os municípios e o Estado, por sua vez, organizam o seu quadro de orientadores de estudo que atuarão na formação dos professores alfabetizadores sob a responsabilidade de um coordenador local.

Aos orientadores de estudo do programa foi prevista uma formação inicial de quarenta horas, dando ênfase ao seu papel nesse processo de formação continuada e em seu acompanhamento e auxílio ao professor em sua prática diária. Esse encontro aponta como objetivos:

1. Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (BRASIL, 2012f, p.29).

A partir desse, ainda estão previstos com os orientadores de estudos quatro encontros com duração de vinte e quatro horas, cada um, pensando na ampliação dos estudos e na avaliação das ações desenvolvidas. Além disso, esses devem dedicar

quarenta horas ao planejamento, estudo, tarefas propostas e na produção do seminário final no município e no estado para a socialização do vivido, com carga horária de vinte e quatro horas. Totalizando uma carga horária de duzentas horas.

Segundo os cadernos do Pacto, ao longo desse primeiro ano de formação estão previstos encontros para os professores alfabetizadores que atuam no 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental em turmas separadas e com a possibilidade ainda de essas turmas serem mistas, variando conforme a demanda de cada realidade.

Esses cursos apresentam a mesma temática, a mesma estrutura e a mesma carga horária, diferenciando-se apenas nas especificidades de cada etapa. Essa formação é oferecida presencialmente pelos orientadores de estudos nos municípios com uma carga horária de oitenta horas distribuídas ao longo das oito unidades, com mais oito horas para o seminário final e trinta e duas horas de estudos e atividades extras, totalizando assim cento e vinte horas (BRASIL, 2012f).

Os objetivos da formação oferecida foram pensados em uma perspectiva de espiral e nas diferentes unidades busca-se um aprofundamento da mesma temática.

Esses objetivos são:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC;
2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento;
3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem;
4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula;
5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados;
6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento;
7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos;
8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças;
9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC;
10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar

situações de uso de obras literárias em sala de aula; 11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; 12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012f, p.31).

Os quatro cursos estão organizados em oito unidades, com temáticas similares e eixos de aprofundamento específicos para cada ano. As temáticas se organizam, conforme a tabela de ementário:

| UNIDADE | EMENTA |
|-----------|---|
| Unidade 1 | Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo. |
| Unidade 2 | Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNL D, obras complementares distribuídas no PNL D, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros. |
| Unidade 3 | O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética. |
| Unidade 4 | A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas. |
| Unidade 5 | Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis. |
| Unidade 6 | Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar. |
| Unidade 7 | Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais. |
| Unidade 8 | Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; |

| | |
|--|---|
| | avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula. |
|--|---|

Tabela I: Ementário geral de cada unidade.

Fonte: (BRASIL, 2012f)

Os materiais didáticos previstos para serem utilizados na formação foram distribuídos pelo MEC. Esses consistem em: Caderno de apresentação do Pacto nacional pela alfabetização na idade certa – Formação do professor; Caderno de formação de professores: princípios e estratégias formativas; trinta e dois cadernos formativos, sendo, oito unidades para cada curso com temas específicos; Caderno de educação especial; Portal do professor alfabetizador; Livros didáticos aprovados no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD); Livros de literatura adquiridos no Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e PNBE especial; obras complementares do acervo complementar do PNLD; jogos de alfabetização; cadernos do provinha Brasil; Ensino fundamental de 9 anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade – Ministérios da educação; A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino fundamental de 9 anos; Livros PNBE do professor; Coleção explorando o ensino e coleção indagações sobre o currículo (BRASIL, 2012f).

O Pacto prevê também a construção de materiais, jogos, fichas de palavras entre outros, bem como a utilização de textos do cotidiano da escola, como jornais e revistas, etc.

Considerando que o bom andamento e o êxito de tal programa estão intimamente ligados com a dedicação e responsabilidade dos que dele participam, buscando o favorecimento de oportunidades significativas de aprendizagem. É importante destacar que:

[...] serão desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012f, p.40).

Em todo esse processo de formação e orientação, o Pacto conta com o docente como parte fundamental do processo de divulgação e aplicação dos objetivos

do programa, tendo em vista que é ele quem diretamente age sobre a condução desses saberes na relação direta com o aluno e suas aprendizagens. Com isso o comprometimento desse profissional está intimamente ligado com o objetivo que o referido Pacto pode e se propõe a alcançar.

Como dever dos docentes, destaca-se:

1. Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola;
2. Participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes;
3. Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola;
4. Planejar as aulas;
5. Selecionar e produzir recursos didáticos;
6. Ministras as aulas;
7. Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações;
8. Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012f, P.12).

Considerando como critérios mínimos de formação, o Pacto solicita aos docentes:

1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento;
2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem;
3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos;
4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012f, p.12).

Quando se pensa que a formação continuada envolve muito mais do que o fazer pedagógico, acentua-se a responsabilidade com tal formação, pois segundo o caderno de formação dos professores (BRASIL, 2012e, p.12) é “necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo”.

Buscando uma formação que não se organiza por fórmulas ou estratégias de fácil aplicação, o programa buscou contemplar alguns princípios durante a formação. São eles: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração (BRASIL, 2012f).

Quando o programa aborda prática da reflexibilidade como princípio, entende-se que tal prática deve ser para além da previsão e observação de ocasiões de aprendizagens em sala de aula. Essa reflexão deve estar pautada em teorias que ajudem a pensar tais situações didáticas e colocar em movimento, também, o pensar

dessa prática que, como as teorias, não são estáticas e nem acabadas. É a ação impulsionando a práxis: prática/teoria/prática.

Buscando entender o processo de formação do docente como contínuo e não retilíneo, deve-se fundamentalmente não só considerar, mas também mobilizar e colocar em evidência o saber desse profissional, tendo como horizonte “que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado” (BRASIL, 2012e, p.14). Ao longo desses processos, diferentes saberes e em vários níveis são “confrontados, estudados, analisados e aprendidos” (BRASIL, 2012e, p.14). Cabe ao professor então apropriar-se desses saberes e dar a eles em diversas situações o lugar por ele avaliado como adequado a cada um.

Dando continuidade aos princípios da formação docente, destaca-se a constituição da identidade profissional, que vem sendo tratada em tal programa como importante no atual quadro de baixa auto-estima que a profissão vem agregando ao longo do tempo, inclusive com responsabilizações pelo atual quadro de fracasso escolar. O Pacto entende que:

Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social (BRASIL, 2012e, p.116).

Olhar o professor em sua individualidade, dentro de um contexto específico, dando-lhe a oportunidade de se enxergar, especialmente em uma prática cotidiana, pode levá-lo a uma reavaliação do seu ser e fazer. Dessa forma, evitam-se ações irrefletidas e sem planejamento, práticas que precisam ser superadas, de modo a dar notoriedade ao vivido que pode ser enriquecido com tais experiências.

A socialização vem para dar ênfase à capacidade de comunicação exigida no exercício da docência. Esse aspecto é importante no processo de interações, pois se constitui como uma ferramenta que deve ser utilizada pelo professor como múltiplas formas de comunicação.

O engajamento e a colaboração, como já citados anteriormente, são fundamentais para tal programa. Devem perspectivar e “provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento/saber que ele já traz [...]” (BRASIL, 2012e, p.18), indo além do individual e buscando a coletividade

do fazer e do ser professor, como sujeito ativo e construtor de saberes nessa relação de construção sujeito – práticas sociais – sociedade. Com isso,

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais (BRASIL, 2012e, p.20).

No Estado de Santa Catarina, o Pacto se organiza a partir da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)³ e tem como gestor o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa – **NEPALP/CED/UFSC**⁴.

Para atender a demanda, o Estado de Santa Catarina foi organizado em quatro pólos: Laguna e região, Joinville e região, Florianópolis e região, Oeste e Meio-oeste. Esses pólos alcançam 286 municípios que envolvem a rede estadual e a municipal, com 545 orientadores de estudo para atender a 8037 professores alfabetizadores.

O programa na UFSC organiza-se com o apoio da Secretaria de Educação do Estado, dos municípios que aderiram ao Pacto, subsidiados pelo MEC, por meio de reuniões, informativos e pelo SISPACTO⁵.

A coordenação do PACTO na UFSC, por sua vez, organiza reuniões de planejamento com seus supervisores e formadores para a formação dos orientadores

³ As informações que seguem sobre o PNAIC na UFSC foram conseguidas a partir da mesa de debate apresentada na Semana Acadêmica de Pedagogia no dia 12 de setembro de 2013, intitulada: PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, composta pelas professoras: Maria Aparecida Lapa de Aguiar (coordenadora da mesa), Lilane Maria de Moura Chagas e Chirley Domingues com a colaboração de alguns integrantes da equipe do PNAIC-UFSC.

⁴ O programa está sob a coordenação geral da Professora Nilcéa Lemos Pelandré e como coordenadora adjunta conta com a Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar. Tem por supervisoras as Professoras Chirley Domingues, Lilane Maria de Moura Chagas, Vânia Terezinha da Luz e Nadir Peixer da Silva. Conta com a participação das seguintes professoras formadoras: Ana Lúcia Machado, Beatriz Kohn De Cristo, Caren Cristina Brichi, Cintia Franz, Clara Iracema Bewiahn, Clelia Buriol Zanuzo, Fabiana Carmem Carneiro Bastos, Giedre Terezinha Ragnini Sá, Ivone Staub, Jilvania Lima Dos Santos Bazzo, Joanildes Felipe, Jucineide Terezinha Martendal Schmitz, Maira Gledi Freitas Kelling Machado, Maria Aparecida Hahn Turnes, Marizete Bortolanza Spessatto, Rosângela Benta De Souza Da Silveira, Rosângela Pedralli e Roselete Fagundes De Aviz De Souza. Tal programa conta ainda com uma secretária e três bolsistas de extensão.

⁵ SISPACTO é um Sistema de monitoramento on-line do MEC, que visa acompanhar as frequências e as avaliações de todos os integrantes da referida formação. Esse está conectado ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) também de responsabilidade do Ministério da Educação.

de estudo, provenientes das Secretarias estaduais e municipais, que junto com coordenações locais atuam diretamente com os professores alfabetizadores em encontros em seus municípios.

Na mesa redonda sobre o Pacto apresentada durante a Semana Acadêmica da Pedagogia, foram tecidas algumas considerações sobre as dificuldades vivenciadas. Entre elas destacam-se o tempo restrito para a organização inicial dos grupos de formadores, o atraso na entrega dos materiais vindos do MEC e o pouco tempo para as reflexões teóricas sobre esse mesmo material. Algumas dificuldades foram enfrentadas também quanto à utilização do SISPACTO que comporta o cadastro de todos os membros ligados ao Pacto, desde coordenadores a formadores e professores e que objetiva o registro de presença, participação e avaliação de todos. Inicialmente, tal sistema apresentou certa limitação quanto a dificuldades técnicas e o grande número de informação que deveria ser lançado, causando alguns transtornos.

Em contrapartida, o empenho e a dedicação dos envolvidos no processo já se apresentam como um ganho e, desde os primeiros encontros, constatou-se as trocas de experiência/material/reflexão entre municípios, mudanças na atuação dos professores e alguns impactos nas escolas.

Cabe destacar ainda que há um Blog do PNAIC em SC⁶ elaborado pela equipe do PNAIC-UFSC. Esse apresenta uma visão geral do programa por meio de um vídeo didático e de um link que contempla as informações sobre o Pacto em Santa Catarina. A página inicial traz informações atualizadas sobre as atividades e notícias com relação ao PNAIC e ainda informes importantes quanto a locais e datas das formações.

O Blog tem links que levam o visitante ao site do MEC, à página principal do programa e também direto aos cadernos de formação que estão disponibilizados por esse mesmo meio. Esse conta também com atalhos para o site da plataforma de letramento, para o site da Universidade Federal de Santa Catarina e para o portal da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina.

O que mais chamou a atenção nesse meio de divulgação/informação do programa é a página de atividades que já possibilita ao visitante ter uma visão simplificada do que vem acontecendo nas formações dos orientadores de estudo, de maneira prática e com muitas fotos, por todos os pólos de Santa Catarina.

⁶Cf. Blog PNAIC SC em: <http://pnaicsc.blogspot.com.br/>

No capítulo a seguir, focarei na organização dos cadernos do Pacto e delinearei um breve histórico da literatura. Nesse capítulo ainda, levantarei algumas questões sobre o letramento literário e por fim me debruçarei sobre o que esse programa aborda com relação à literatura.

2 A ABORDAGEM DA LITERATURA NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O objetivo desse estudo está centrado na descrição e análise pontual de alguns cadernos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, verificando como vem sendo contemplada a literatura nesses cadernos. Para tanto, busquei conhecer os materiais selecionados para tal estudo e como se organizam. São tecidas algumas reflexões sobre a literatura e sua construção ao longo da história na tentativa de aproximação do conceito de letramento literário. Por fim, são apresentados os dados da pesquisa com uma breve análise do que foi encontrado sobre a abordagem da literatura na formação do PNAIC.

2.1 Como se organizam os cadernos de formação de professores

Segundo o caderno de Formação de professores no Pacto Nacional de Alfabetização da Idade Certa, o Estado tem o dever de promover, devido o seu compromisso institucional com as redes de educação básica, espaços, situações e materiais de formação para os professores, em especial, os que atuam na educação básica, dirigindo-se aos anos iniciais do ensino fundamental e, mais pontualmente, no ciclo alfabetizador do primeiro ao terceiro ano (BRASIL, 2012e).

Perspectiva-se um profissional inventivo e ativo em todo esse processo alfabetizador. Dessa maneira, tal material deve levar em consideração a sua formação humana e pessoal, objetivando que esse pense sobre sua prática educativa e o seu fazer pedagógico (BRASIL, 2012e).

Ainda segundo esse mesmo documento, a formação de professores tem como questão central o comprometimento desse profissional e a superação da visão de formalidade institucional, muitas vezes acompanhada pela formação continuada. Nessa perspectiva, os cadernos se organizam buscando respeitar as especificidades locais desses profissionais visando o crescimento pessoal e profissional. Destacam-se os seguintes aspectos como importantes no desenvolvimento das habilidades dos professores:

Potencializar a autoestima e as habilidades sociais por meio de situações que necessitem o desenvolvimento de cordialidades,

gentilezas e solidariedades; Favorecer a aprendizagem coletiva, de troca de experiências, evidenciando a pertinência de estratégias formativas que favoreçam a interação entre pares; Refletir criticamente a respeito da prática durante o andamento da formação; Compartilhar boas práticas; Executar estratégias formativas que assegurem a discussão de exemplos; Valorizar diferentes experiências; Escolher materiais de leitura que solidifiquem a compreensão dos fenômenos estudados (BRASIL, 2012e, p.28).

Visando alcançar tais objetivos, os cadernos têm uma organização geral independente das unidades. Todos os cadernos estão organizados em: *Iniciando a conversa*, *Aprofundando o tema*, *Compartilhando* e *Aprendendo mais*. Sendo que em cada subitem acontecem discussões referentes ao tema específico de cada unidade (BRASIL, 2012e).

O *Iniciando a conversa* traz uma apresentação geral do caderno e ainda os objetivos concernentes àquele ano. A sessão *Aprofundando o tema* contempla o leitor com um ou mais textos que visam suscitar discussões pertinentes ao tema específico do caderno e em algumas unidades traz ainda relatos de experiências para complementar tais discussões, buscando relacionar teoria e prática.

Já a sessão *Compartilhando* traz, em sua maioria, os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, nas mais diversas áreas do conhecimento, sugestões de instrumentos de avaliação, de materiais didáticos e exemplos de suas utilizações. A última sessão, não menos importante, *Aprendendo mais* contempla as sugestões de leitura e ainda sugestões de atividades para os encontros em grupo (BRASIL, 2012e,).

Como organização da formação, o Pacto ainda procura destacar algumas estratégias permanentes para alcançar os aspectos citados anteriormente. Entre elas estão: a leitura deleite; as tarefas de casa e escola, com a retomada do encontro anterior; o estudo dirigido dos textos; o planejamento das atividades a serem realizadas nas aulas seguintes ao encontro; a socialização de memórias; o vídeo em debate; a análise de situações de aulas filmadas ou registradas; a análise de atividades dos alunos; a análise de relatos de rotinas; sequências didáticas; projetos didáticos e de planejamento de aulas; a análise de recursos didáticos; a exposição dialogada; a elaboração de instrumentos de avaliação e a discussão de seus resultados e a avaliação da formação (BRASIL, 2012e).

Gostaria de destacar aqui a leitura deleite julgando ser pertinente aos estudos em questão. Na perspectiva apontada pelo caderno de formação, a leitura deleite consiste em uma estratégia para a ampliação das experiências com textos diversos, especialmente com o texto literário, visando ainda o prazer e a diversão, uma perspectiva defendida pelo atual estudo.

No tópico a seguir, procurarei contextualizar a literatura e me aproximar do conceito de letramento literário na intenção de subsidiar as análises que farei sobre a abordagem da literatura na formação do PNAIC.

2.2 Contextualização da literatura infantil e o Letramento literário

O ouvir e o contar histórias permeia a humanidade desde os tempos mais remotos. O homem tem o anseio de contar e ouvir aquilo que vivencia, pensa ou sente. Através desta Com esta prática, a humanidade compartilha o que culturalmente pelo homem foi construído. Nasce assim, da necessidade de partilhar a cultura, a literatura. Segundo Kaercher (2001, p.81):

Contadas em verso ou em prosa, as histórias permitiram que a humanidade passasse, de geração em geração, sua história – seus feitos, suas decepções, seus amores, seus sonhos, seus temores, suas esperanças [...]

Por volta do século XVIII, em meio a grandes mudanças sociais e culturais envolvendo a criança e sua valorização, agora na sociedade burguesa, surge a literatura infantil. A família da Idade Média, unicelular e patriarcal, visava à manutenção das propriedades e a transmissão das heranças, dentro do modelo feudal. Tendo o casamento como um dos principais instrumentos para o alcance de seu principal objetivo, os laços afetivos eram totalmente ignorados em favor dos interesses familiares defendidos com autoridade pelo seu chefe, o pai. As crianças, dentro desse contexto, segundo Zilberman (2003, p.36), “não recebiam qualquer atenção particular, nem gozavam de um *status* diferenciado, verificando-se ainda altas taxas de mortalidade infantil, quando do parto ou em tenra idade”.

Com a ascensão da burguesia e a falência do sistema de produção feudal, a família nuclear passa a ser sustentação para o novo sistema em formação, o capitalismo burguês. De um sistema patriarcal, que vê a criança como um mini adulto a ser domado, a uma “[...] ideologia familista, fundada no individualismo, na

privacidade e na promoção do afeto: entre esposos, estimulando a instituição do casamento; e entre pais e filhos, por estar interessada na harmonia interior do núcleo familiar” (ZILBERMAN, 2003, p. 37).

A mudança no âmbito familiar envolve a criança e a sua preservação enquanto ser diferente do adulto. Segundo Zilberman (2003), a criança burguesa passa a ser integrada no contexto familiar, que vem numa cultura de estruturação, para a sua proteção.

Nesse contexto de mudanças de concepções, passando da estrutura da família feudal para a família moderna, nasce a literatura infantil. Não por motivos literários, mas pensada pela psicologia infantil, agora responsabilizada pela formação da criança no campo didático relacionada à pedagogia e visando ser uma ferramenta de instrução da criança, aliada ao ensino e colaborando com a sua dominação.

Zilberman (2003) fundamenta a criação da literatura infantil sob o olhar de uma criança que passa a ser percebida socialmente, mas como um espaço vazio, no aspecto não de falta de experiências, mas de impossibilidade de organização das mesmas.

Devido a sua circunstância social e existencial, a criança necessita de um suporte exterior no auxílio da ordenação de suas vivências. A literatura infantil proporciona relações presentes na realidade que a criança por si só não perceberia e ainda contribui para a ampliação do domínio lingüístico.

Zilbermam (2003, p.46) defende que a literatura infantil pode outorgar ao leitor um desdobramento de suas capacidades intelectuais, duplicando assim a natureza da própria literatura que:

[...] de um lado, percebida da óptica do adulto, desvela-se sua participação no processo de dominação do jovem, assumindo um caráter pedagógico, por transmitir normas e envolver-se com sua formação moral; de outro, quando se compromete com o interesse da criança, transforma-se num meio de acesso ao real, na medida em que facilita a ordenação de experiências existenciais, pelo conhecimento de histórias, e a expansão de seu domínio lingüístico.

Zilberman (2003, p.47) ainda contribui dizendo que

Vinculado o descrédito ao compromisso com o ensino e com o processo de dominação da infância, a literatura infantil, ainda assim, tem o que oferecer à criança, desde que examinada em relação à sua construção propriamente literária.

Reafirmando a importância da literatura para a criança e para o contexto de escola enquanto instituição de ensino, buscou-se em Soares (2001) compreender um pouco melhor o conceito de escolarização e a sua importância na constituição desse sujeito de direitos que a criança vem se construindo.

O aprendizado destas crianças que, segundo Soares (2001), até por volta do século XVI era corporativo medieval, passa a se organizar de maneira escolar e o espaço desse aprendizado se recompõe e se sistematiza em organização não só de saberes, mas de tempo e de espaço. Como escolarização a autora define:

Ordenação de tarefas e ações, procedimentos formalizados de ensino, tratamento peculiar dos saberes pela seleção, e conseqüente exclusão, de conteúdos, pela ordenação e sequenciação desses conteúdos, pelo modo de ensinar e de fazer aprender esses conteúdos (SOARES, 2001, p.21).

Segundo Soares (2001), nesse processo histórico que constituiu a escola e que ainda a vem constituindo, não há como evitar que a literatura se torne um saber escolar e que permeie todo esse processo sistematizado de saber e fazer. A autora acentua a importância de a escola utilizar a literatura como meio para infinitas aprendizagens e no intuito de atender a seus objetivos formadores e educativos. O que ela questiona então não é a escolarização da literatura, mas o seu processo de desconfiguração, enquanto literatura, nesse contexto escolar.

Soares (2001) entende a escolarização da literatura como inevitável e, acima disso, importantíssima na construção desse sujeito crítico e ator social, entretanto, para a construção do leitor literário, o simples contato com esta literatura, algumas vezes de forma deturpada, falsificada e distorcida, não é suficiente, podendo afastá-lo do livro e do ato de ler.

A autora sinaliza como seria a escolarização apropriada para a formação do leitor literário, afirmando que “adequada seria aquela escolarização que conduzisse eficazmente às práticas de leitura literária que ocorrem no contexto social e às atitudes e valores próprios do ideal do leitor que quer se formar” (SOARES, 2001, p.47).

Assim, considera-se necessário pensar como fomentar um ensino de literatura significativo, que leve tanto alunos como professores ao letramento literário, ou seja, a uma experiência significativa com a literatura onde “no exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como os outros, podemos romper os limites do

tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos” (COSSON, 2011, p.17).

Como já citado anteriormente, o letramento enfatiza a utilização da leitura e da escrita em condições sociais reais ou ainda pode ser conceituado como o acesso pleno e competente à tecnologia da leitura e da escrita em um contexto social (SOARES, 1998).

Para a efetiva participação social tem-se que pensar também num ser social em sua totalidade, exercendo ativamente as práticas sociais, entre elas o letramento literário. No processo do letramento literário, Cosson (2011) coloca a necessidade de ir além da simples leitura do texto literário, pois a leitura fora da escola está intimamente ligada a como esta foi apresentada na escola. Para o autor, ao considerar-se o letramento literário como prática social, entende-se também que esse é uma das responsabilidades da escola.

Quando se fala de letramento literário, as especificidades da leitura e da escrita competente em usos sociais se apresentam, mas para além desses aspectos, considera-se a literatura não só como uma leitura, “mas sim uma experiência de dar sentido ao mundo por meio de palavras que falam de palavras, transcendendo os limites do tempo e do espaço” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 103).

O letramento literário, de acordo com Souza e Cosson (2011, p.102), “demanda de um processo educativo específico que a mera prática de leitura de textos literários não consegue sozinha efetivar”. Para tanto, esse tipo de letramento necessita da escola e da sistematização de saberes que é de sua responsabilidade.

O letramento literário tem como fundamento a construção de sentidos diante da leitura do texto literário. Tal construção passa por questionamentos sobre o texto e o conseqüente desvelamento das informações e dos detalhes que esse traz. Esse processo, por sua vez, só será possível pela apropriação de técnicas de leitura e pela ampliação de repertório, não só do professor, mas especialmente do aluno. Aí se configura o papel fundamental da escola nesse processo de construção do leitor literário, ativo e competente para o qual tal letramento se propõe.

Julga-se ainda, de fundamental importância, a escolha do repertório que será oferecido durante esse tempo de formação, pois como já citado, a escolarização da literatura passa por processos de desconfiguração e de falseamento quando entendida apenas por seu potencial pedagógico.

O olhar atento do profissional na constituição desse repertório está intimamente ligado a construção das práticas de leitura e das atitudes e valores do leitor que se pretende formar. Levando em consideração que “o texto literário carrega em sua elaboração estética as várias possibilidades de atribuição de sentidos” (SOUZA e COSSON, 2011, p. 103), esse não deve ser partido, fragmentado ou descontextualizado, sob pena de se tornar outra coisa qualquer em detrimento da literatura.

No próximo tópico, buscarei, sob o recorte da atual pesquisa, debruçar-me sobre a abordagem da literatura no Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa.

2.3 A literatura no Pacto Nacional pela alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

Como apontado anteriormente, o recorte dessa pesquisa diz respeito aos oito cadernos do Ano 1 do PNAIC e o objeto é a abordagem da literatura nesse programa de formação. Para isso, buscou-se levantar onde e em quais contextos a literatura é encontrada, englobando sugestões, experiências, direitos de aprendizagem e objetivos presentes nesses cadernos.

Nessa reflexão, procurarei ainda responder algumas questões que direcionam esse trabalho, são elas: como é abordada a literatura nos cadernos do PNAIC? Onde se pode verificar a sua presença e em quais contextos? As sugestões para o trabalho com a literatura contribuem para o letramento literário?

Inicialmente foi organizada uma tabela, buscando demonstrar em quais subitens a literatura é proposta de um modo geral.

| | <i>Iniciando a conversa</i> | <i>Aprofundando o tema</i> | <i>Compartilhando</i> | <i>Aprendendo mais</i> |
|-----------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------|------------------------|
| Unidade 1 | | | Sim | Sim |
| Unidade 2 | Sim | Sim | Sim | Sim |
| Unidade 3 | | | Sim | Sim |
| Unidade 4 | | Sim | Sim | Sim |
| Unidade 5 | | Sim | | Sim |
| Unidade 6 | | Sim | | Sim |
| Unidade 7 | | | Sim | Sim |
| Unidade 8 | | Sim | | Sim |

Tabela II: Sessão que é abordada a literatura.

Fonte: Cadernos de formação PNAIC Ano 1 Unidades de 1 à 8.

Já nos primeiros cadernos dessa formação identifiquei a importância do professor conhecer e manusear o que é disponibilizado, por meio de Programas Federais ou por iniciativas Estaduais e Municipais e incluí-los em seu planejar e viver a docência.

Entende-se que essa formação específica do PNAIC não tem a literatura como elemento direto de estudo, mas percebe-se a sua importância significativa no contexto de alfabetização e letramento e por isso, todos os cadernos trazem de alguma maneira, explícita ou implicitamente, elementos que favorecem o letramento literário.

A unidade 1 do Ano 1, cuja se dedica a apresentar o currículo na alfabetização, suas concepções e princípios, traz na sessão *Compartilhando* os direitos gerais de aprendizagem em Língua Portuguesa no ciclo de alfabetização e a literatura ali é explicitada. Entendo que seja de extrema importância a literatura estar nesses direitos de aprendizagem para tal disciplina e o Pacto o transcreve como:

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura. (BRASIL, 2012d, p.32)

E ainda, “apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas”. (BRASIL, 2012d, p.5)

O caderno, citado acima, ainda levanta a importância de os textos da esfera social permear todos os anos de escolarização, sendo na leitura, na produção ou na reflexão. Assim, salientando o texto literário como prioritário em todo esse processo, entende-se que esse não deve ser introduzido no cotidiano escolar só como suporte para outras aprendizagens, mas fundamentalmente como fruição contribuindo para o letramento literário.

Conforme a tabela anterior, pode-se notar que a literatura só aparece em todas as sessões na unidade 2 do Ano 1, intitulada planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Esta é a única unidade que, de maneira explícita, cita a literatura na sessão *Iniciando a conversa*. Esse subitem se constitui em apenas uma página e é composto por uma breve explanação do conteúdo do atual caderno e dos objetivos do mesmo.

Nesta sessão, a literatura vem expressa em um objetivo para tal unidade e se dedica a pensar a organização da escola em sua amplitude e mais especialmente o cotidiano de sala de aula e seu planejar. Tal objetivo se configura em “compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula” (BRASIL, 2012j, p.5).

Pensando em alcançar o objetivo descrito acima, na sessão *Aprofundando o tema*, do mesmo caderno do Ano 1, unidade 2, é citada uma experiência de planejamento, que busca organizar a rotina do professor e que utiliza a leitura da literatura em sala de aula como leitura de deleite e também como leitura com objetivos didáticos específicos para o aprofundamento de alguns aspectos do processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Dentro da sessão *Compartilhando*, o caderno 2 traz algumas informações sobre os materiais ou recursos didáticos que foram disponibilizados pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias de Educação Municipais e Estaduais, que estão na escola e levanta a importância do professor conhecer tais materiais. Esses materiais/recursos visam favorecer a utilização da leitura e da escrita nos diversos âmbitos da sociedade. Além disso, tais materiais buscam atender aos direitos de aprendizagem e apropriação do SEA de todas e de cada criança. Nesta parte do referido caderno são sugeridos diversos recursos didáticos e entre eles o que mais chamou a atenção foi o seguinte:

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, 2012j, p.37).

Entendendo a importância de tais materiais, o Pacto lista uma gama de programas que distribuem recursos didáticos e novamente enfatiza a importância do conhecimento e manuseio desses materiais pelos profissionais que estão envolvidos nesse processo educacional vivenciado a cada dia nas unidades escolares. Programas como:

- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD);
- Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNLD Obras Complementares);
- Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE);

- Programa Nacional da Biblioteca na Escola – Especial (PNBE Especial);
- Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Dicionários;
- Jogos de alfabetização;
- Programa Nacional da Biblioteca na Escola do Professor (PNBE do Professor);
- Coleção Explorando o Ensino.

Gostaríamos de ressaltar aqui a importância do acervo de obras complementares do PNLD para o Pacto e como instrumento do professor para a ampliação de repertório tanto dele quanto dos meninos e meninas que estão na escola. O Programa Nacional do Livro Didático – Obras complementares está presente nas escolas desde 2010 e distribuiu, nesse mesmo ano, para cada sala, de 1º e 2º ano, um acervo de 30 obras. No ano de 2013 a distribuição dos acervos alcança também as salas de 3º ano, o último do ciclo de alfabetização. Segundo o caderno de orientação, tais obras,

são recursos que podem favorecer a ampliação do letramento da criança e da reflexão sobre o sistema de escrita alfabética, além disso, pela característica dos livros que compõem os acervos, é possível ainda favorecer o contato das crianças com variadas áreas do conhecimento escolar, possibilitando descobertas por meio de situações prazerosas de leitura (BRASIL, p.11, 2012a).

Atualmente o acervo é composto de obras diversas contendo:

- Livros de divulgação do saber científico/obras didáticas;
- Biografias;
- Livros instrucionais;
- Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras;
- Livros de palavras;
- Livros de imagens;
- Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares;
- Histórias em quadrinhos;
- Livros literários.

O acervo citado anteriormente tem o objetivo de complementar os recursos didáticos disponíveis em sala de aula, no ciclo de alfabetização, para o auxílio no processo de alfabetizar letrando. Os títulos que compõem os seis tipos de acervo, previstos para serem distribuídos de 2013 a 2015, foram contemplados no anexo1 e estão disponíveis no acervo do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC para utilização dos docentes e discentes do curso de pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina.

Os livros dos acervos complementares são explorados também na unidade 3 do Ano 1, em que se detém a pensar a aprendizagem do sistema de escrita alfabética (SEA). Nesse caderno, na sessão *Compartilhando*, o Pacto busca informar ao docente que tais obras são para oferecer a eles e aos alunos algumas alternativas de trabalho e acesso, muitas vezes não contempladas pelo livro didático. Essas são:

[...] verdadeiras janelas, de onde o aluno da escola pública poderá, exatamente como a criança frequentadora de livrarias, ter uma visão representativa do que a cultura escrita lhe reserva de interessante. O contato com esses livros, e ainda mais o uso frequente dos acervos em sala de aula, propiciará às crianças uma experiência cultural única - a de explorar, com a mediação do professor, mas também por conta própria o mundo dos livros. (BRASIL-MEC. 2010, p.10 apud BRASIL, 2012b, p.40)

As referidas obras complementares também são citadas no caderno 7, que se dedica a pensar a alfabetização para todos: diferentes percursos e direitos iguais. Na sessão *Compartilhando*, o texto analisa o Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares e especifica um pouco melhor sobre as obras que são contempladas nesse programa e o contextualiza, mais especificamente no ano de 2013.

Ainda nessa sessão, o caderno retoma a questão do planejamento e da avaliação com exemplos de tabelas de monitoramento de atividade realizadas. A primeira tabela, do citado caderno na página 41, busca descrever as atividades desenvolvidas em um determinado período e a sua frequência e o primeiro item sugerido é a “leitura de livros literários para as crianças e conversa sobre os textos” (BRASIL, 2012c, p.41).

A segunda tabela, sugerida na mesma unidade, mas já na página 42, especifica a utilização de materiais em sala de aula e, conforme a anterior, sugere a

utilização de livros de literatura infantil do PNBE ou de outras origens, demarcando também um tempo determinado e a sua frequência.

A unidade 8 do Ano 1 trata da organização do trabalho docente para a promoção da aprendizagem e a sessão *Aprofundando o tema* partilha questões sobre o ciclo alfabetizador e a progressão escola. Nesse contexto, mais uma vez aparecem os elementos que permeiam todo o material de formação, o planejamento, o registro e a avaliação/auto-avaliação. Assim, como compromisso, o caderno traz os aspectos que a criança tem o direito de ter consolidado ao fim do primeiro ano do Ensino Fundamental. Dentre eles, dois explicitam a literatura em sua essência:

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; (BRASIL, 2012h, p.12)

Retornando à tabela apresentada anteriormente, observa-se que no subitem *Compartilhando*, todos os cadernos apresentam experiências de vivências em sala de aula e alguns trazem ainda os direitos de aprendizagens das mais diversas áreas do conhecimento que devem ser contemplados nos anos iniciais do ensino fundamental. Das oito unidades analisadas, apenas em cinco delas aparece a utilização de livros de literatura nessas vivências.

Na unidade 5, por exemplo, são expostos os direitos de aprendizagem das disciplinas de ciências, de geografia e uma vivência de produção de verbetes e construção de uma enciclopédia sobre animais. A questão que se levanta é: nessa vivência não era possível também utilizar a literatura? Não há a possibilidade de ir compondo com os direitos de ciências e geografia a inclusão da literatura?

A sessão *Aprendendo mais* está subdividida em sugestões de leitura e sugestões de atividades para os encontros em grupos e a frequência com que a literatura aparece nessa sessão é de 100%, dentre os cadernos analisados.

Nas sugestões de leitura, há um livro na unidade quatro que cita o termo literatura e que sugere o livro intitulado “Literatura e alfabetização: do plano do choro ao plano da ação” de Juracy Assman Saraiva, que discute roteiros de leitura e produção textual. Na unidade sete, há uma sugestão que não explicita o termo literatura, mas utiliza, uma única vez em todos os cadernos analisados, o termo letramento literário, tão caro para mim na atual pesquisa.

No subitem sugestões de atividades, para os encontros em grupos, ainda dentro da sessão *Aprendendo Mais*, os oito cadernos buscam oferecer, como o próprio nome refere, sugestões para orientar as formações pontuais e localizadas em cada realidade. Uma sugestão que perpassa o início de cada momento de trabalho e está em todos os oito cadernos é a leitura para deleite.

Essa leitura é uma estratégia que tem o objetivo de ampliação das experiências com textos literários diversos, bem como o prazer e a diversão a partir de tal texto. Pode-se observar, no caderno de formação de professores, quando afirma:

É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012e, p.29)

Tendo clareza de que o repertório cultural do professor está intimamente ligado ao que ele vai “oferecer” aos seus alunos, entende-se que esses momentos de leitura deleite são de extrema importância e que para além da utilização do texto literário como pretexto para diversas aprendizagens, essa estratégia de leitura deve também estar presente no cotidiano escolar. O Pacto, quando sugere a leitura deleite como importante ao professor, deixa claro que essa também é de suma importância no processo de alfabetizar letrando e especialmente no processo de letramento literário.

Em grande medida, os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa trazem a literatura, ora falando sobre suas especificidades, ora trazendo-a como suporte de outras aprendizagens fundamentais nos processos de alfabetização e letramento. Os cadernos, em sua totalidade, indicam exemplos, sequências didáticas e projetos de trabalhos ou sugestões de planejamentos que tem a literatura como componente importante e, além disso, buscam ampliar o repertório do professor, oferecendo-lhe vários exemplos de livros de literatura e a sua utilização no contexto da sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse tempo dedicado à pesquisa sobre os oito cadernos do Ano 1 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, pude observar que o referido programa se propõe à formação continuada dos professores alfabetizadores em âmbito nacional e, para tanto, traça estratégias para alcançar o maior número de profissionais possíveis.

O Pacto é um acordo formal entre o governo federal, estados e municípios no esforço de alfabetizar letrando as crianças até os oito anos de idade, ou seja, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental, tendo como foco a ação pedagógica do professor, sua avaliação e reflexão. Esse se organiza a partir das Universidades, em Santa Catarina, pela UFSC, e por meio dessa articulação alcança a maioria das instituições de ensino fundamental.

Como verificado, há um empenho do Pacto no uso e incentivo à leitura do texto literário, mesmo que esse não seja um programa voltado à literatura. Tal programa se propõe a formar esse profissional, não só para a atuação em sala de aula, mas se preocupa também com a sua experiência enquanto sujeito frente à literatura.

Pode-se fazer tal afirmação especialmente pela sugestão da leitura deleite. Entretanto, a meu ver, esse comprometimento não pode ser apenas na formação dos professores e algumas dúvidas ainda me inquietam quanto à chegada dessa leitura deleite ao chão da escola. Esse programa não deixa explícita a importância da leitura deleite na formação do aluno e questiona-se ainda se apenas a vivência com a leitura deleite desse profissional é suficiente para que essa seja incluída em seu planejar e agir em sala de aula.

Em certa medida, o Pacto contribui para a formação do leitor literário, mas essas ações, como o mesmo programa orienta, têm de ser proporcionadas de forma continuada, tanto para o repertório cultural do professor, quanto para o do aluno.

O material traz uma gama significativa de exemplos e de sugestões para a prática do professor em sala de aula, desde a organização de planos de aula até com sugestões de exemplos exitosos da introdução da literatura como fruição/deleite e como suporte para diversas sequências didáticas.

O programa deixa claro também a fundamental ação do professor nesse processo de letramento literário. Assim, cabe ao professor conhecer, manusear e se apropriar do que a escola possui em relação à literatura, pois ela é essencial.

Pensar o letramento literário é se confrontar com o próprio processo de letramento e, nesse sentido, amplia-se a sua importância. Esse não deve ser pensado somente nas formações de professores, mas precisa ir além disso, na busca por formar nesse profissional e com ele um ser e fazer com a literatura. Esse sentimento deve mover esse professor para que a paixão da/pela literatura seja também o que o moverá quando experimentar a literatura com esses meninos e meninas que estão na escola.

O Pacto traz uma visão geral de outros programas que contemplam a literatura, bem como a distribuição de obras literárias e que já estão na escola, mas em que proporção chega realmente às mãos dos alunos? Ou perpetuam a condição de que livro novo é para o professor manusear e não para os alunos, porque “estraga”? Penso ser fundamental a mediação desse formador na condição de deixar explícito ao professor que esse pode e deve propiciar isso aos seus alunos e que esse “propiciar” é fundamental ao processo de letramento literário.

Após esse trabalho, algumas questões ainda persistem, são elas: como é construído esse “sentimento” para com o texto literário? Como fomentar um ensino de literatura significativo, que seja para além da escola? Ensina-se literatura ou experimenta-se literatura, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental? Quais significações são objetivadas com o trabalho do texto literário e como são conduzidos esses trabalhos? Como se dão os processos de letramento literário em sala de aula? Como é a vida literária desse professor? Para tais questões entendo ser necessária uma imersão mais profunda no contexto escolar e penso ainda ser importante, para tanto, viver esse contexto escolar e esse processo de letramento, agora como pesquisadora.

Finalmente, penso ser fundamental um programa contando com o alcance nacional, levar a leitura deleite como experiência aos professores e entendo como significativa essa ação governamental que pensa a formação desse profissional enquanto ser humano em construção. Levanto ainda algumas questões quanto à formação desse professor que, a partir do programa, é incentivado a “cultivar” a leitura deleite, mas em que medida a sua formação inicial foi em direção ao trabalho

com a literatura? A literatura é utilizada como fruição em seu processo de formação inicial? Em que condições sociais e culturais este fundamenta o seu relacionar-se com a literatura?

Durante o tempo em que me dediquei à formação inicial a presença da literatura foi vivenciada com intensidade, mas apenas em algumas disciplinas e com uma disciplina específica. Entendo, ao olhar para trás e vislumbrar tal formação, que tais vivências foram fundantes ao sentimento que hoje me envolve com relação à literatura e que se esta fosse vivenciada em mais momentos e disciplinas poderia também afetar outros que de maneira superficial vivenciaram tais momentos.

Concluo esse trabalho tendo a clareza de que o assunto não se esgota, pelo contrário, há muito ainda a ser estudado e pesquisado, não só com relação à literatura, mas que contemple esse programa de forma ampla e diversificada. E encerro essa etapa do meu processo de formação com o amor pelo texto literário ainda mais aflorado e busco em Renato Russo algo para expressar o que agora sinto:

“Existem sentimentos que duram, mesmo depois do fim”.

REFERÊNCIAS

BERNARDINO, Talita. **A compreensão de alfabetização na perspectiva do letramento: o programa nacional de alfabetização na idade certa-PNAIC/MEC-2012-2013.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

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

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética.** Ano 01: Unidade 03. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.** Ano 01: Unidade 07. Brasília, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios.** Ano 01: Unidade 01. Brasília, 2012d.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa.** Brasília, 2012e.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação do professor Alfabetizador – Caderno de apresentação.** Brasília, 2012f.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: ludicidade na sala de aula.** Ano 01: Unidade 04. Brasília, 2012g.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.** Ano 01: Unidade 08. Brasília, 2012h.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: os diferentes textos em salas de alfabetização Ano 01: Unidade 05. Brasília, 2012i.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejamento escolar: alfabetização e ensino de língua portuguesa. Ano 01: Unidade 02. Brasília, 2012j.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos e sequências didáticas. Ano 01: Unidade 06. Brasília, 2012k.

COLASSANTI, Marina. **Minha ilha maravilha**. São Paulo: Ática, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2011.

KAERCHER, Gladis E. E por falar em literatura... IN: CRAIDY, Maria e KAERCHER, Gladis E. **Educação Infantil**: pra que te quero. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001. P.81-88.

LUFT, Lya. Perdas e Ganhos. Disponível em: <http://pensador.uol.com.br/perdas_e_ganhos/>. Acesso em: 25 de outubro de 2013.

PNAIC SC. 2013. Disponível em: < <http://pnaicsc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 01 de novembro de 2013.

RUSSO, Renato. Disponível em: < http://pensador.uol.com.br/poemas_de_renato_russo/>. Acesso em: 01 de novembro de 2013.

SEMANA ACADÊMICA DE PEDAGOGIA, 2013, Florianópolis, SC. **Mesa de Debate**: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy ET AL. (orgs.). **Escolarização da leitura literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p.17-48.

_____. **Letramento e Alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, São Paulo: Autores Associados, v.25, 2003. p.5-17.

_____. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Elaine P. de. **Professor alfabetizador:** concepções de formação, ensino e aprendizagem no Programa de Formação Continuada do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Qualificação de Mestrado em Educação – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SOUZA, Renata J. de; COSSON, Rildo. **Letramento Literário:** uma proposta para a sala de aula. 2011. Disponível em: <<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40143/1/01d16t08.pdf>>. Acesso em: 21 de outubro de 2013.

ZILBERMAN, Regina. *O estatuto da literatura infantil*. IN: ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. 11 ed.rev. atual. e ampl.- São Paulo: Global. 2003. P.31-59.

ANEXOS

ANEXO 1

| ANO 1 | |
|--|---|
| Acevo 1 | Acevo 2 |
| Era uma vez uma gota de chuva | Essa não é minha cauda |
| ABC dos animais | Pingo-d'água |
| O que Ana sabe sobre... os alimentos saudáveis | Balas, bombons, caramelos |
| O mundinho azul | Que delícia de bolo! |
| A abelha | A baleia corcunda |
| Pinga pinga pingado | Animais e opostos |
| Quem vai ficar com o pêssego? | Livro dos números, bichos e flores |
| Beletê e os números | Tem alguma coisa embaixo do cobertor! |
| Nunca conte com ratinhos | Águas |
| Sofia, a andorinha | De mãos dadas |
| Lilás, uma menina diferente | Os feitiços do vizinho |
| O menino e a gaiola | Gente de muitos anos |
| A velhinha na janela | O menino Nito: então, homem chora ou não? |
| Minha família é colorida | Carta do tesouro para ser lida para as crianças |
| A joaninha que perdeu as pintinhas | O grande e maravilhoso livro das famílias |
| O Pequeno Paraquedista | O Tempo |
| A bola dourada | Família Alegria |
| Como vou | Dandara, o dragão e a lua |
| Ruas, quantas ruas | Ar – Pra que serve o ar? |
| Maracatu | Godô dança |
| Clic-clic, a máquina biruta do seu Olavo | Chapeuzinho vermelho e as cores |
| Uma tarde do barulho | É o bicho! |
| Sombra | Mamãe é um lobo! |
| Música no zoo | Canteiro: músicas para brincar |
| De avestruz a zebra | Bichionário |
| Turma da Mônica: folclore brasileiro | O livro das adivinhas |
| Soltando os bichos | Beijo de bicho |
| Cadê o docinho que estava aqui? | A história da tartaruga |
| Era uma vez uma bota | Pato! Coelho! |
| O casamento do rato com a filha do besouro | Abracadabra |

(BRASIL, 2012a, p.30)

| ANO 2 | |
|---|---|
| Acevo 1 | Acevo 2 |
| História de Dentinho | Tanta água |
| A quarta-feira de Jonas | O caminho do rio |
| Tudo por causa do pum? | Não afunde no lixo! |
| A poluição tem solução | Rosa dos ventos |
| Albert | Matar sapo dá azar |
| Quem é o centro do mundo? | Viagens de um pázinho |
| A economia de Maria | Assim ou assado? |
| Apostando com o monstro | Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração |
| Usando as mãos: contando de cinco em cinco | Era uma vez... 1, 2, 3 |
| Quem é a Glória? | O silencioso mundo de flor |
| A caixa preta | Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças |
| Não é brincadeira | Frederico Godofredo |
| Juntos na aldeia | Pigmeus: os defensores da floresta |
| Mas que bandeira! | Bruna e a Galinha d'Angola |
| Escrita: uma grande invenção | Rupi! O menino das cavernas |
| Tarsila, menina pintora | Txopai e Itôhá |
| Primeiros mapas, como entender e construir | Estrelas e planetas |
| Mão e contra-mão | Mapa de sonhos |
| Plantando as árvores do Quênia: a história de Wangari Maathai | Festa da Taquara |
| O céu azul de Giotto | Arco-íris |
| Desvendando a orquestra formando plateias do futuro | O tabuleiro da baiana |
| A escola do cachorro sambista | Desvendando a bateria da escola de samba |
| Para comer com os olhos | Tarsila e o papagaio Juvenal |
| Bumba-boi | Seurat e o arco-íris |
| Abecedário hilário | Ciranda do abc |
| Bichos são todos...bichos | Ciranda das vogais |
| Para que serve um livro? | Delícias e gostosuras |
| Todas as cores do mar | O lugar das coisas |
| Iguais, mas diferentes | É um livro |
| Gato, castelo, elefante? | Grande pequeno |

(BRASIL, 2012a, p.31)

| ANO 3 | |
|---|--|
| Acevo 1 | Acevo 2 |
| Rimas saborosas | Em busca da meleca perdida |
| Por que somos de cores diferentes? | Uma viagem ao espaço |
| Rubens, o semeador | Por que os gêmeos são tão iguais? |
| Diudu e a tagarela Bac | O ônibus mágico – no interior |
| Se o lixo falasse... | Dudu e o professor Aspergilo |
| Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos | Meu primeiro livro dos cinco sentidos |
| Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro? | Irmãos gêmeos |
| Os filhotes do vovô coruja | Poemas problemas |
| Pés na areia: contando de dez em dez | O pirulito do pato |
| Viagem ao mundo indígena | O livro do pode-não-pode |
| Pretinho, meu boneco querido | Passarinhos e gaviões |
| O livro das combinações: quando um país joga junto | A pipa e a flor |
| O senhor das histórias | Alberto: do sonho ao voo |
| Ciranda | Histórias encantadas africanas |
| A Árvore da Família | Os Guardados da Vovô |
| Histórias de avô e avó | Histórias da nossa gente |
| Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele? | Seringueira |
| As panquecas da Mama Panya | Como fazíamos sem... |
| Canção dos povos africanos | Sabores da América |
| Ritmo é tudo | Pintura aventura |
| Batuque de cores | O herói de Damião em a descoberta da capoeira |
| Gravura aventura | Rádio 2031 |
| A rainha da bateria | Cores em cordel |
| Seu Flautim na Praça da Harmonia | Maluquices musicais e outros poemas |
| ABC doído | BIS |
| Um sapo dentro de um saco | A menina, o cofrinho e a vovô |
| As paredes têm ouvidos | O que dizem as palavras |
| Jabuti sabido e macaco metido | Sem pé nem cabeça |
| Festival da primavera: aventuras do Araquã | Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras |
| João das letras | Viviana, a rainha do pijama |

(BRASIL, 2012a, p.32)