

**UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS
MISSÕES CÂMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

MARIA LÚCIA RODRIGUES

**PROGRAMA NACIONAL ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O
PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA: um olhar a partir de dissertações**

**FREDERICO WESTPHALEN
2024**

MARIA LÚCIA RODRIGUES

**PROGRAMA NACIONAL ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O
PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA: um olhar a partir de dissertações**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra Silvia Regina Canan.

**FREDERICO WESTPHALEN
2024**

R614p Rodrigues, Maria Lúcia
Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o
processo de formação leitora : um olhar a partir de dissertações / Maria
Lúcia Rodrigues. – 2024.
97 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Regional Integrada do Alto
Uruguai e das Missões – Câmpus de Frederico Westphalen, 2024.
Orientadora: Dra. Silvia Regina Canan.

1. Alfabetização. 2. PNAIC. 3. Formação de leitores. 4. Leitura.
I. Canan, Silvia Regina. II. Título.

CDU 37

IDENTIFICAÇÃO

Instituição de Ensino e Unidade

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

Câmpus de Frederico Westphalen - RS

Rua Assis Brasil, nº 709, Bairro Itapagé, Frederico Westphalen – RS - CEP 98400-000

Direção do Câmpus

Diretora Geral: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Acadêmico: Prof. Dr. Carlos Eduardo Blanco Linares

Diretor Administrativo: Prof. Me. Alzenir José de Vargas

Coordenação de Programa

Programa de Pós-Graduação em Educação: Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco

Orientadora

Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Mestranda

Maria Lúcia Rodrigues

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação

Temática: PNAIC e o processo de alfabetização leitora

FOLHA DE APROVAÇÃO

PROGRAMA NACIONAL ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) E O PROCESSO DE FORMAÇÃO LEITORA: um olhar a partir de dissertações

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI – Câmpus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Dra Silvia Regina Canan.

Avaliada em: / /2024.

Silvia Regina Canan

**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico
Westphalen URI - Orientadora**

Dra Marilane Maria Wolff Paim
**Universidade Federal Fronteira do Sul -
UFFS**

Dra Laísa Veroneze Bisol
**Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus de Frederico
Westphalen - URI**

LISTA DE GRÁFICO

Gráfico 1 - PNAIC AND alfabetização	22
Gráfico 2 - Ação pedagógica AND anos finais	24
Gráfico 3 - Métodos e práticas de leitura AND PNAIC.....	25
Gráfico 4 - Métodos e práticas de leitura AND BNCC.....	26

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro síntese dos objetivos	68
Quadro 2 – Síntese das metodologias e resultados.....	69
Quadro 3 – Quadro síntese das contribuições para o presente estudo.....	70
Quadro 4 – Comparativo entre abordagens tradicionais versus abordagens contemporâneas de alfabetização.	72

LISTA DE ABREVIATURAS

ALFALE	Alfabetização e Letramento Escolar
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
FABRAS	Faculdade Integrada de Brasília
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional
IES	Instituições de Educação Superior
MEC	Ministério da Educação
PMALFA	Programa Mais Alfabetização
PNAIC	Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SEB	Secretaria de Educação Básica
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNIP	Universidade Paulista
URI	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	CONTEXTO, JUSTIFICATIVA E ESTADO DO CONHECIMENTO	18
3	CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	30
3.1	Opção e concepção de pesquisa.....	30
3.2	Desenho Metodológico da Pesquisa	31
3.3	A Pesquisa e os Instrumentos de Coleta e Análise de Dados	35
3.4	Síntese do Capítulo	37
4	O PNAIC E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.....	38
4.1	Adesão em 2017	40
4.2	Compromisso dos Municípios	41
4.3	Compromisso dos Estados	42
4.4	Formação	44
4.5	O foco do PNAIC: ser alfabetizada é direito da criança.....	45
4.6	Síntese do Capítulo	49
5	O CONCEITO DE CRIANÇA LEITORA E COMO ELA SE CONSTITUIU.....	51
5.1	Criança leitora	51
5.2	Analfabetismo Funcional.....	56
5.2.1	<i>Conceitos necessários</i>	<i>58</i>
5.2.2	<i>Letramento versus Alfabetização.....</i>	<i>59</i>
5.3	Síntese do Capítulo	62
6	CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA LEITURA DELEITE	64
6.1	As contribuições das dissertações.....	65
6.2	Desvendando o PNAIC: da criança leitora à mediação didática nas práticas de leitura segundo dissertações	83
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	89
	REFERÊNCIAS.....	93

RESUMO

RODRIGUES, Maria Lúcia. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o processo de formação leitora: um olhar a partir de dissertações.** [Dissertação de Mestrado] Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões Câmpus De Frederico Westphalen, 2023.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi um programa do governo brasileiro criado para melhorar a qualidade da educação básica, com foco na alfabetização de crianças até oito anos de idade. Embora o principal objetivo do PNAIC fosse a alfabetização, ele também desempenhou um papel fundamental na formação de leitores, pois a alfabetização é a base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. O questionamento chave que a pesquisa buscou responder foi: Quais foram os contributos trazidos pelo PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações? O objetivo geral deste trabalho consistiu em investigar os contributos do PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, com o intuito de compreender se a aplicação de práticas e estratégias de incentivo à leitura no âmbito escolar trouxe contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações. Para alcançar o objetivo proposto, foi desenvolvida uma pesquisa bibliográfica e documental, e a análise desses estudos ocorreu a partir da perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin (2011). Nos primeiros resultados, percebeu-se que, através do PNAIC, foi possível oferecer melhores oportunidades de formação continuada para professores que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, voltadas para o ensino da leitura e escrita e incentivo ao gosto pela leitura, criação de bibliotecas escolares e a promoção de eventos de leitura, como feiras e clubes do livro. O programa contou ainda com material didático e recursos pedagógicos adequados para o ensino da leitura, incluindo ações de avaliação e monitoramento do processo de alfabetização, possibilitando a identificação de dificuldades. Outro ponto positivo foi o incentivo à diversificação de gêneros textuais, como jornais, revistas, poemas, contos, entre outros, ampliando o repertório de leitura dos alunos. Todavia, existem pontos de atenção, visto que a preocupação do programa se restringiu à Língua Portuguesa e Matemática, e outro limitador foi que o programa não atingiu todos os professores, o que fez com que muitos não tivessem formação adequada. Após este estudo, foi possível responder ao problema de pesquisa, mostrando que o PNAIC desempenhou um papel crucial na formação de leitores competentes e críticos, ao enfatizar a alfabetização como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e ao fornecer suporte aos professores, materiais e estratégias que promovessem o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares. Desta forma, conclui-se que a atuação do PNAIC na formação de leitores criou uma base sólida para o desenvolvimento das habilidades de leitura ao longo da vida das crianças, contribuindo para a formação de leitores competentes e críticos, apesar de ser um programa que, assim como qualquer outro, necessita de constante processo de melhoria e aprimoramento. No início de 2018, o PNAIC foi extinto, sendo substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA).

Palavras-chave: PNAIC. Leitura. Alfabetização. Formação.

ABSTRACT

RODRIGUES, Maria Lúcia. **National Program for Literacy at the Right Age (PNAIC) and the process of reader training:** a look from dissertations and theses. [Master's Dissertation] Integrated Regional University of Alto Uruguai and Missions Campus By Frederico Westphalen, 2023.

The National Pact for Literacy at the Right Age (PNAIC) was a Brazilian government program created to improve the quality of basic education, focusing on the literacy of children up to eight years old. Although the main objective of PNAIC was literacy, it also played a fundamental role in the formation of readers, as literacy is the basis for the development of reading and writing skills. The key question that the research sought to answer was: What were the contributions brought by PNAIC regarding the teacher's didactic mediation when performing enjoyment reading for children in the process of reader formation - 1st to 3rd year, based on the reports contained in studies already developed in dissertations? The general objective of this work was to investigate the contributions of PNAIC regarding the teacher's didactic mediation when performing enjoyment reading for children in the process of reader formation - 1st to 3rd year, in order to understand if the application of practices and strategies to encourage reading in the school environment brought contributions to the teaching-learning process of students, based on reports contained in studies already developed in dissertations. To achieve the proposed objective, a bibliographic and documentary research was developed, and the analysis of these studies occurred from the perspective of Laurence Bardin's (2011) content analysis. In the initial results, it was noticed that, through PNAIC, it was possible to offer better opportunities for continuing education for teachers working in the early years of elementary school, focused on teaching reading and writing and encouraging a love for reading, creating school libraries and promoting reading events, such as book fairs and clubs. The program also included didactic material and appropriate pedagogical resources for teaching reading, including actions for evaluating and monitoring the literacy process, enabling the identification of difficulties. Another positive point was the encouragement to diversify textual genres, such as newspapers, magazines, poems, short stories, among others, expanding the students' reading repertoire. However, there are points of attention, since the program's concern was restricted to Portuguese Language and Mathematics, and another limitation was that the program did not reach all teachers, which meant that many did not have adequate training. After this study, it was possible to answer the research problem, showing that PNAIC played a crucial role in the formation of competent and critical readers, by emphasizing literacy as a basis for the development of reading skills and by providing support to teachers, materials, and strategies that promoted a love for reading from the early school years. Thus, it is concluded that PNAIC's performance in the formation of readers created a solid foundation for the development of reading skills throughout children's lives, contributing to the formation of competent and critical readers, despite being a program that, like any other, needs a constant process of improvement and enhancement. At the beginning of 2018, PNAIC was discontinued, being replaced by the More Literacy Program (PMALFA).

Keywords: PNAIC. Reading. Literacy. Training.

1 INTRODUÇÃO

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)¹ foi instituído por meio da Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012 (Brasil, 2012), do Ministério da Educação, na qual estão expostas as ações e diretrizes gerais que compõem o programa federal. De um modo simples e geral, pode-se compreender que o principal motivo para a criação desse programa foi garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os oito anos de idade, em conformidade com o Decreto Federal nº 6094 (Brasil, 2007), que em seu Art. 2º, inciso II, objetivou "alfabetizar as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, aferindo os resultados por exame periódico específico".

Sendo assim, apreende-se que a questão da alfabetização na idade certa é o tema central do programa, que teve como metas:

- I. Garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados em Língua Portuguesa e em Matemática até o final do 3º ano do ensino fundamental;
- II. Reduzir a distorção idade-série na educação básica;
- III. Melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB);
- IV. Contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores;
- V. Construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do ensino fundamental (Brasil, 2012, p. 2).

O PNAIC, a fim de garantir que todas as crianças estivessem plenamente alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do terceiro ano do ensino fundamental, teve como estratégias centrais a formação continuada de professores alfabetizadores, visando aprimorar suas práticas pedagógicas e promover a qualidade do ensino da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Na implementação do PNAIC, o processo de seleção dos professores participantes podia variar de acordo com as diretrizes estabelecidas pelas secretarias de educação de cada estado ou município. Em muitos casos, os professores foram indicados pelas próprias escolas, considerando critérios como experiência, formação acadêmica e interesse em participar do programa. Em alguns casos, as secretarias de educação podiam estabelecer critérios específicos

¹ O PNAIC foi iniciado em 2012 e extinto em 2018, durante o governo de Michel Temer, como parte de uma reestruturação das políticas educacionais. No lugar do PNAIC, foi implementado o Programa Mais Alfabetização.

de seleção, como participação em cursos de capacitação prévios ou resultados de avaliações de desempenho. Além disso, foi comum que o PNAIC priorizasse regiões ou escolas com maiores desafios em relação aos índices de alfabetização e qualidade de ensino.

Dessa forma, nem todos os professores alfabetizadores puderam ser selecionados para participar do PNAIC, e o processo de seleção pôde variar dependendo das políticas e diretrizes locais de educação. No entanto, o programa buscou alcançar uma ampla cobertura e envolver o maior número possível de professores que atuavam nos anos iniciais do ensino fundamental, para impactar positivamente a qualidade da alfabetização nas escolas públicas brasileiras.

Isto posto, antes de avançar em outras discussões, é relevante, neste momento, expor quais ações foram previstas para a concretização do programa e como se articularam tais atividades nas diferentes esferas – municipal, estadual e federal.

O programa foi instituído como uma integração entre a União, os estados e os municípios, convergindo para um objetivo comum: a alfabetização dos estudantes até o 3º ano do ensino fundamental. Para isso, foram gestadas uma série de ações que articularam essas diferentes esferas para atingir o propósito estipulado. Foram quatro eixos de ações que buscaram concretizar a proposta de formação do PNAIC:

1. Formação continuada de professores alfabetizadores (realizada por meio de um curso presencial de dois anos, com carga horária de 120 horas/ano, tendo como embasamento o programa Pró-Letramento);
2. Materiais Didáticos e Pedagógicos (Livros didáticos, livros literários, jogos pedagógicos, livros de apoio ao professor e tecnologias educacionais com foco específico em alfabetização);
3. Avaliação (nesse âmbito, foram colocadas três medidas: Avaliação processual, discutida ao longo da formação; disponibilização de um sistema informatizado para inserir dados da Provinha Brasil, que permitisse uma melhor análise desses dados; Avaliação externa universal, aplicada pelo INEP, para concluintes do 3º ano do ensino fundamental, cujo objetivo seria aferir o nível de alfabetização dos alunos – referente à Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA));
4. Gestão, Controle Social e Mobilização (este eixo subdividido em quatro categorias, que se complementam: a) Comitê gestor nacional; b) Coordenação institucional em cada estado (responsável por zelar pelos objetivos do Pacto); c) Coordenação Estadual (responsável por implementar e monitorar as ações do Pacto e apoiar os municípios); d) Coordenação Municipal (responsável por implementar e monitorar as ações da rede) (Brasil, 2012, s/p).

Neste estudo, serão analisados e discutidos apenas os dois primeiros eixos do PNAIC, ou seja, a formação continuada de professores e os materiais didáticos e pedagógicos.

No Caderno de Apresentação do PNAIC 2013 (Brasil, 2012a) estava prevista a organização dos professores de acordo com a série em que trabalhavam, isto é, um curso para professores do 1º ano, um para professores do 2º ano, um para professores do 3º ano e um curso para classes multisseriadas.

Os encontros presenciais, de acordo com o documento, ocorreriam no município do professor alfabetizador. No ano de formação, os professores alfabetizadores deveriam totalizar 120 horas de curso, distribuídas da seguinte maneira: 80 horas de encontros presenciais, nos quais foram trabalhadas as Unidades do material de formação disponibilizado ao professor participante; 8 horas de Seminário Final no município e 32 horas de atividades extrassala, perfazendo o total de 120 horas.

Os encarregados de conduzir o curso para os professores que ensinam alfabetização eram conhecidos como orientadores de estudo. Estes orientadores, na verdade, eram docentes que faziam parte do corpo docente da rede de ensino e que, como requisito prévio, tinham desempenhado o papel de tutores no programa de formação Pró-Letramento. Caso não houvesse disponibilidade de profissionais com essa qualificação, outros critérios de seleção eram incluídos, como: ser um membro efetivo da rede de ensino, possuir formação em Pedagogia ou em uma área relacionada e ter pelo menos três anos de experiência no Ensino Fundamental, ou ter experiência na formação de professores. O preparo dos orientadores de estudo deu-se por meio de parcerias com universidades públicas, tanto federais quanto estaduais, que receberam financiamento do Ministério da Educação com esse propósito (Lucca; Osti, 2018).

De acordo com o Caderno de Apresentação do PNAIC 2013 (Brasil, 2012a), a formação do orientador de estudos ocorreria, primeiramente, com uma formação inicial de 40 horas. Após esta formação inicial, o orientador ainda teria mais quatro encontros de formação para ampliação dos estudos e avaliação das ações desenvolvidas, sendo que cada encontro deveria ter 24 horas de duração. Além disso, também estavam previstas 40 horas para atividades de planejamento, estudo e realização das tarefas propostas, perfazendo, deste modo, um total de 200 horas de formação para o Orientador de Estudos.

Vale ressaltar que, tanto professores alfabetizadores quanto Orientadores de Estudo receberam uma bolsa mensal paga pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional (FNDE), que representava uma ajuda de custo para viabilizar a participação nas formações presenciais (Brasil, 2012).

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012c) foi embasado por quatro princípios centrais:

- 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) os conhecimentos oriundos das diferentes áreas 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, 2012c).

Ainda sobre o processo de formação do PNAIC, apresentaram-se os princípios e estratégias propostos no curso direcionado ao professor alfabetizador. No caderno Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Brasil, 2012b) estavam expostos seis princípios que embasaram a formação docente proposta. Este caderno foi direcionado aos orientadores de estudo e estava disponível no sítio do PNAIC.

Neste material foi feita uma exposição acerca da discussão da formação de professores na perspectiva do Pacto, bem como também um cronograma de estudo da formação. Em relação aos seis princípios, são eles:

1. Prática da flexibilidade: esta habilidade está diretamente relacionada à tomada de decisões e à mudança de práticas e/ou comportamentos a partir dessa reflexão. Tal reflexão deve estar embasada em estudos teóricos;
2. A mobilização dos saberes docentes: levar em conta os saberes que os professores já possuem, de modo a articulá-los à construção de novos saberes que podem possibilitar a melhoria e a modificação de seus saberes;
3. A constituição da identidade profissional: traz à tona a discussão da culpabilização do professor pelo fracasso escolar e a necessidade de se trabalhar na construção de uma identidade positiva desse profissional, reafirmando sua relevância social;
4. Socialização: ressalta que esta é uma habilidade importante para o professor, destacando a relevância deste profissional desenvolver a competência da comunicação para que haja trocas entre os pares;
5. Engajamento: estimular o engajamento docente no curso. Formas de valorizar o seu saber de modo que o professor se sinta motivado a continuar na formação;
6. Colaboração: prevê romper com o individualismo, de modo que ocorra um aprendizado coletivo e que tenha como ponto de partida as perspectivas docentes (Brasil, 2012b).

De acordo com o texto presente no caderno, “[...] a partir de diferentes estratégias formativas, eles [os professores] serão estimulados a pensar sobre novas possibilidades de trabalho que poderão incrementar e melhorar seu fazer pedagógico cotidiano” (Brasil, 2012b, p. 27).

Considerando e percebendo as contribuições teóricas e práticas proporcionadas pelo PNAIC, esta pesquisa tem como principal dúvida a seguinte questão: Quais os contributos trazidos pelo Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em

dissertações? O termo Leitura Deleite é um conceito chave para esse estudo e deve ser entendido como "um momento destinado ao prazer e fruição da leitura e que tem a capacidade de proporcionar a ampliação de saberes e o contato com diversos textos" (Borba, 2019).

Nessa perspectiva, tem como objetivo central: investigar os contributos do PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, com o intuito de compreender se a aplicação de práticas e estratégias de incentivo à leitura no âmbito escolar trouxe contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações. De forma específica buscou-se: 1) Aprofundar estudos sobre o PNAIC, a fim de compreender a finalidade dessa política pública e as contribuições que trouxe ao processo de alfabetização; 2) Elucidar o conceito de criança leitora, buscando compreender como ela se constitui leitora em seu processo de desenvolvimento; 3) Analisar que contribuições as práticas de leitura propiciam a aprendizagem das crianças em seu processo de desenvolvimento; 4) Estudar o conceito de mediação didática buscando compreender como esse aparece nas dissertações e como pode ser relacionado ao PNAIC e ao PNE (meta 5).

Para a realização deste estudo, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa, fundamentada na análise de conteúdo conforme proposta por Laurence Bardin. A pesquisa foi de cunho descritivo, envolvendo a revisão bibliográfica e documental de dissertações e documentos relevantes, como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE). O marco temporal abrangeu o período de 2014 a 2021 e as dissertações escolhidas estavam todas dentro do tema.

A análise dos dados seguiu três etapas principais: pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, permitindo uma compreensão aprofundada dos contributos do PNAIC na mediação didática da leitura deleite para crianças em processo de formação leitora. Além disso, a pesquisa combinou elementos da hermenêutica e da dialética, buscando interpretar os significados e contradições presentes nos documentos analisados, proporcionando uma visão crítica e reflexiva sobre o tema investigado.

A partir desse entendimento, este estudo foi desafiado a aprofundar conhecimentos nessa temática à qual se imputa grande relevância no processo de formação do professor e a consequente formação do leitor. A pesquisa constitui-se a partir de um caráter qualitativo e aproximou-se de elementos de um estudo bibliográfico e documental, de modo a integrar o contexto de formação do PNAIC com a prática pedagógica em relação à formação leitora.

O presente projeto apresenta o desenho da pesquisa que ora se insere no contexto do

Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW, na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão de Educação. Essa linha tem um histórico importante de pesquisa no campo das políticas educacionais. Sob a coordenação da Dra. Silvia Regina Canan, orientadora desse estudo, já foram concluídas e defendidas 22 Dissertações de Mestrado e 1 Tese de Doutorado. De igual forma, os demais professores da linha têm desenvolvido inúmeras pesquisas que demonstram a maturidade investigativa do programa e da linha. No viés do tema do trabalho proposto para essa Dissertação, a orientadora desenvolveu uma orientação de Mestrado sobre o PNAIC, no entanto, o objeto e objetivo do estudo são distintos do conteúdo a que se propõe pesquisar.

Essa Dissertação de Mestrado está estruturada em seis partes. Na primeira parte tem-se a Introdução, espaço onde se apresenta a pesquisa; na sequência, trazem-se as concepções e caminhos metodológicos, no qual se explicita como foi desenvolvida a pesquisa, as escolhas metodológicas e as concepções epistemológicas que a sustentaram. Na terceira parte, tem-se o primeiro capítulo teórico no qual se discute o PNAIC e sua relação com o processo de alfabetização, inserindo nele todo o referencial pertinente à temática. A quarta parte traz o conceito de criança leitora e sua constituição, amplamente explorado e discutido no texto. Na quinta, traz-se a leitura de dissertações, buscando compreender como elas expressam as contribuições do PNAIC para a leitura deleite e, por fim, a retomada dos objetivos nas considerações finais, com as principais conclusões que este estudo ensejou.

2 CONTEXTO, JUSTIFICATIVA E ESTADO DO CONHECIMENTO

O presente projeto apresenta o desenho da pesquisa que se insere no contexto do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW, na linha de Pesquisa em Políticas Públicas e Gestão de Educação. O tema proposto é o PNAIC e o processo de formação leitora, e se justifica a partir das vivências e práticas cotidianas na escola com alunos em formação leitora.

A pesquisadora, Maria Lúcia Rodrigues, é formada em Letras - Inglês pela Universidade Paulista (UNIP), e sua segunda graduação é em Pedagogia pela Universidade Brasília (FABRAS). Fez pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Está na educação há 18 anos. Já lecionou até o Ensino Médio. Atualmente, é professora efetiva pelo município e está com o 3º ano (terceiro ano) do ensino fundamental.

A maior ansiedade da pesquisadora foi trabalhar e incentivar seus alunos a ler, mas com o passar do tempo vem percebendo a falta de interesse pela leitura. Portanto, mediante o processo em que se encontram, com alunos em sua maioria desmotivados e, infelizmente, atrasados no contexto, entende-se que é preciso uma prática de intervenção na realidade social de hoje. Para isso, necessita-se de práticas (métodos) e estratégias que visem suprir as necessidades na questão da leitura nos anos iniciais.

Desde o início da carreira profissional da pesquisadora, no ano de 2008, em escolas da rede pública municipal, já se percebia que o maior desafio encontrado seria o de como formar alunos leitores. As atividades de leitura proporcionadas em sala de aula estavam fora do seu contexto e não conduziam o educando a uma compreensão leitora do texto.

As dificuldades de aprendizagem em leitura têm sido objeto de estudo de grande relevância entre educadores como Magda Soares (1932-2023) e Marilane Maria Wolff Paim.

Magda Soares, professora emérita da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e uma das principais referências em alfabetização no Brasil, abordava a relação entre a escrita e a oralidade, as diferentes formas de alfabetização e as dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Ela argumentava que, sem dúvida, é essencial contar com uma variedade de abordagens para o processo de alfabetização, mas, acima de tudo, é crucial compreender como ensinar o conteúdo e a quem se destina. (Rachid, 2023).

Ela defendia que sim, é preciso ter vários métodos para alfabetizar, mas, sobretudo, é necessário saber como ensinar o quê e para quem. Deixava claro que a fala é inata, já a escrita é cultural e precisa ser desenvolvida, ou seja, a criança não aprende a ler e a escrever sozinha.

Também se pode mencionar a educadora Marilane Maria Wolff Paim, que além de apresentar ampla experiência na área de Educação, com ênfase em alfabetização, é autora de várias obras, destacando-se quatro livros na área da educação cujas contribuições podem ser aplicadas ao contexto da leitura.

A professora e doutora em Letras Laísa Veroneze Bisol, também escritora de vários artigos e pesquisadora de processos educativos, linguagens e tecnologias, apesar de não se dedicar especificamente às dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita, devido à sua ampla experiência como jornalista, contribuiu, em especial, com uma proposta de ensino voltada à formação de leitores e uso de blogs.

Neste contexto, Paulo Freire (1989) destacou que a dificuldade de aprendizagem na leitura é um problema complexo e multifacetado que não pode ser atribuído apenas a fatores individuais do aluno, mas também deve levar em conta o ambiente social e cultural no qual ele está inserido. Ele argumentava que a falta de acesso a materiais de leitura adequados e a falta de incentivo e apoio por parte da família e da comunidade poderiam afetar a motivação e o desempenho do aluno na leitura.

Esses, dentre muitos outros pesquisadores, dedicaram grande parte de suas carreiras para entender a essência da leitura e os desafios que alguns alunos podem encontrar nessa habilidade crucial. Suas investigações contribuíram para o desenvolvimento de muitas das abordagens mais eficazes no ensino da leitura e no apoio àqueles que enfrentam dificuldades nessa área (Cordeiro, 2020).

Portanto, é de extrema importância que os professores alfabetizadores despertem o interesse e auxiliem seus alunos a desenvolver a habilidade de leitura. Isso envolve proporcionar experiências enriquecedoras por meio de estratégias e condições que promovam o crescimento individual do leitor. É essencial que a leitura estabeleça uma conexão entre educadores e alunos, pois o universo da alfabetização continua a desafiar diariamente, incentivando a se tornarem agentes críticos e transformadores (Cordeiro, 2020).

A leitura é o meio para ampliar a visão de mundo ao nosso redor, e quanto mais uma pessoa lê, mais integrada ela se torna com seu ambiente. Ao destacar a importância da leitura e discutir como aprimorar sua prática desde os primeiros anos do ensino fundamental, através da adoção de diversas estratégias de leitura, também se busca refletir sobre as questões relacionadas às taxas de leitura (Mota, 2017).

Acredita-se que os educadores são os agentes principais das práticas leitoras. Por meio de estratégias de compreensão leitora, o educador vai abrindo caminhos e espaços para que o educando alcance autonomia leitora, de modo que logo seja capaz de alcançar, também,

proficiência escrita. Sendo assim, os educadores precisam de novas práticas pedagógicas que ajudem a superar as dificuldades de leitura encontradas nos anos iniciais do ensino fundamental.

A relevância deste tópico e a importância de abordá-lo surgiram a partir da experiência da pesquisadora como professora na turma do 2º ano do ensino fundamental. Durante esse período, pôde-se observar que muitos alunos ainda enfrentam dificuldades e apresentam falta de entusiasmo em relação à leitura. Essa situação é uma questão de longa data, uma preocupação persistente que atravessa vários anos. Trata-se de alunos que continuam a lutar para adquirir habilidades de leitura, e também dos professores alfabetizadores que se esforçam para superar essas dificuldades, mas enfrentam desafios consideráveis ao tentar despertar o interesse e a motivação dos alunos para aprender a ler (Cordeiro; Moura, 2020).

O propósito maior visa compreender como trabalhar e melhor utilizar a leitura em sala de aula para reconhecer e estimular o hábito precoce pelo gosto de ler, mostrando assim a importância da mesma. Percebe-se que falta algo a mais para que esse ato de ler se torne realidade, e, portanto, busca-se através desta pesquisa nutrir-se com novos conhecimentos, que possam ajudar em sala de aula.

Nessa perspectiva, desenvolver a pesquisa sobre leitura deleite justifica-se, especialmente, pela necessidade de contribuir para a prática e a discussão do professor dos anos iniciais, sobre o lugar prioritário que a leitura deve ocupar nas suas decisões didáticas. Esta pesquisa tem como horizonte analisar os saberes docentes necessários para alfabetizar, observando em que medida a formação do PNAIC contribuiu, ou não, para a apropriação de metodologias de ensino do sistema de escrita alfabética, na perspectiva do alfabetizar letrando.

Portanto, primordialmente interessa saber como o professor dos anos iniciais tem feito a transposição didática entre o que propunha o PNAIC e o que, de fato, ocorre nas mediações da leitura deleite e, conseqüentemente, para além do problema e questões de pesquisa, buscar olhar atentamente para outras questões subjacentes ao tema, como, por exemplo: de que forma a leitura deleite proposta pelo PNAIC estaria sendo realizada e com que frequência? Como o professor a realiza? Como a voz, o corpo e o texto literário compõem a performance leitora do/a professor/a? Como os alunos têm reagido ao momento destinado à leitura deleite? Quais gêneros são mais lidos e apreciados pelos alunos?

Nesta pesquisa, parte-se da premissa de que a alfabetização é um processo multifacetado que requer do aluno a aquisição de várias habilidades, abrangendo aspectos motores, cognitivos e emocionais. Nesse contexto, a alfabetização engloba a aprendizagem e a maestria de um sistema de notação que possui suas próprias regras distintas, tornando necessária a implementação de um ensino estruturado e cuidadosamente planejado (Lucca; Osti, 2021).

Entretanto, é fundamental reconhecer que essa concepção de alfabetização não pode ser desvinculada de seu contexto cultural e social. Em outras palavras, o processo de aprender a ler e escrever não deve ser encarado apenas como a aquisição de uma técnica a ser memorizada, mas como a inserção de um instrumento cultural na sala de aula, mantendo sua relevância social. Isso significa que a aprendizagem desse sistema de escrita deve capacitar os estudantes a usá-lo efetivamente em diversas situações sociais, compreendendo as funções e utilidades da escrita em nossa sociedade (Lucca; Osti, 2021).

Portanto, é necessário aprofundar a compreensão da importância de promover os direitos de aprendizagem da leitura e escrita dos alunos nos contextos de alfabetização e letramento, com base nas contribuições do PNAIC (Lucca; Osti, 2021). É com base nessa análise da relevância dessa questão que se definem o tema, a problemática e os objetivos desta pesquisa.

O direito de aprendizagem da leitura e da escrita é parte de extrema importância desta pesquisa, pois é o ponto de partida para todo o trabalho acadêmico que foi desenvolvido, e tem como proposta contribuir para o avanço do conhecimento, seja em uma área específica ou em diferentes campos de atuação.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), estabelecido em 2012, foi um programa constituído pelo Ministério da Educação (MEC) que resultou de uma cooperação coordenada entre o Governo Federal, os governos estaduais, os municípios e o Distrito Federal. Essas entidades se uniram com o propósito de concentrar esforços e recursos para valorizar os professores e as escolas, fornecer apoio pedagógico com materiais de alta qualidade para todas as crianças no estágio inicial de alfabetização, e implementar sistemas apropriados para avaliação, gestão e acompanhamento. O objetivo central do programa (PNAIC) é assegurar que todas as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, em conformidade com o Decreto nº 6.094, datado de 24 de abril de 2007, e a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2007; Brasil, 2014).

Durante um período de três anos, o ciclo de alfabetização proposto teve como objetivo principal incorporar a criança ao ambiente escolar, garantindo tanto a alfabetização quanto o letramento. Dessa forma, buscou-se promover a aprendizagem da leitura e da escrita, além de expandir suas habilidades de produção e compreensão de textos tanto em contextos familiares quanto não familiares. O ciclo também visou ampliar o horizonte cultural da criança, abrangendo diversas áreas do conhecimento (MEC, 2017).

O PNAIC foi implementado por meio de ações que incentivaram os professores a refletirem sobre aspectos relacionados ao tempo e ao espaço na escola. Para alcançar esse objetivo, a proposta foi orientada por cinco princípios fundamentais:

- 1) Currículo inclusivo, que defende os direitos de aprendizagem de todas as crianças, fortalecendo as identidades sociais e individuais;
- 2) Integração entre os componentes curriculares;
- 3) Foco na organização do trabalho pedagógico;
- 4) Seleção e discussão de temáticas fundantes; e
- 5) Ênfase na alfabetização e letramento das crianças (MEC, 2017, on-line).

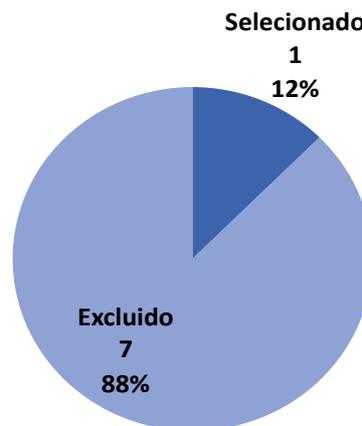
O propósito da formação promovida pelo PNAIC era enriquecer as discussões sobre alfabetização, adotando uma abordagem interdisciplinar que priorizava um diálogo constante e estruturado com os professores em sala de aula e a equipe pedagógica da escola. Isso visava assegurar que os direitos de aprendizado e desenvolvimento dos alunos fossem respeitados e que a qualidade do ensino público no Brasil fosse aprimorada. Além disso, o programa também contribuiu para elevar a qualidade do processo de formação continuada dos professores alfabetizadores, incentivando um desenvolvimento crítico e reflexivo (MEC, 2017).

A partir deste conhecimento sobre o PNAIC, compreende-se a importância do estado do conhecimento, o qual, para construir, consultou-se o catálogo de teses e dissertações da Capes. Dentro da temática proposta, definiram-se os descritores: PNAIC, Contribuições e práticas da leitura, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Alfabetização.

Através destes descritores, foi possível verificar o que está sendo pesquisado e comunicado pela comunidade científica acerca do tema. Fez-se necessário refinar as buscas para encontrar estudos que se aproximassem da temática de interesse. No Banco de Teses e Dissertações, utilizou-se o filtro "Ano" e como recorte temporal foi selecionado o período de 2014 a 2021 e para o filtro "Área do Conhecimento" em Mestrado e Doutorado.

Na primeira combinação entre PNAIC AND alfabetização, os resultados de busca contabilizaram 7 trabalhos entre os anos 2016 e 2018. Em seguida, foram aplicados os filtros, restando 5 trabalhos de dissertações. Em análise aos temas, foi selecionado 1 para leitura: "Compreensão de Direitos de Aprendizagem por uma professora alfabetizadora: caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização" (Barbosa, 2017, p. 35).

Gráfico 1 - PNAIC AND alfabetização



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A dissertação inaugural de Áureo José Barbosa (2017) concentrou-se na temática dos direitos de aprendizagem no contexto do ciclo de alfabetização. Nesse estudo, o autor se propôs a examinar como as professoras alfabetizadoras envolvidas no PNAIC entendem os direitos de aprendizagem relacionados à leitura e como esse entendimento afeta a maneira como elas organizam seu trabalho pedagógico no dia a dia da sala de aula.

Dentro desse contexto, a pesquisa buscou responder a algumas perguntas fundamentais: Como as professoras conduzem suas atividades diárias na sala de aula levando em consideração os direitos de aprendizagem no campo da leitura? Como a compreensão desses direitos de aprendizagem, no âmbito da leitura, influencia a prática pedagógica das professoras? Para embasar sua investigação, o estudo se fundamentou em documentos oficiais elaborados e institucionalizados pelo Ministério da Educação, incluindo políticas públicas na área da alfabetização, tais como os documentos do PNAIC, cadernos teóricos e metodológicos utilizados na formação de professores alfabetizadores, bem como o documento intitulado "Elementos conceituais e metodológicos para definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental" (Brasil, 2012a).

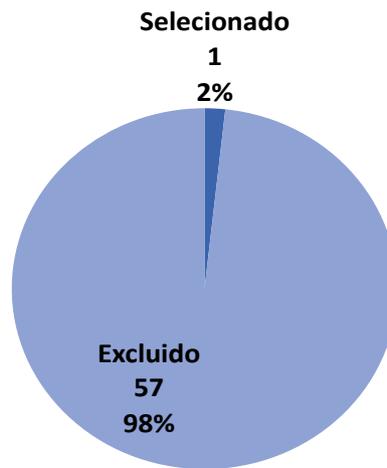
Como resultado da pesquisa, ficou evidenciado que a compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora teve um impacto significativo na maneira como ela conduziu as práticas de leitura na sala de aula, tornando-as mais eficazes, ao mesmo tempo em que promoveu o desenvolvimento da criança como leitora (Barbosa, 2017).

Além disso, a pesquisa revelou que os direitos de aprendizagem desempenharam um papel fundamental nas abordagens pedagógicas da professora alfabetizadora, servindo como um guia para a organização do trabalho educacional. Isso se traduziu em melhorias no

planejamento, na avaliação e no acompanhamento do progresso das crianças em suas aprendizagens (Barbosa, 2017).

Continuando com a pesquisa, ação pedagógica AND anos iniciais, foram contabilizados 58 resultados. Também filtramos e selecionamos o tema: “Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível”, autora: Eliana Ferasin Vilarrubia, dissertação, defesa 2019.

Gráfico 2 - Ação pedagógica AND anos finais



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A pesquisa realizada pela autora Eliana Ferasin Vilarrubia, intitulada “Alfabetizar em Face da Vulnerabilidade Social: Uma Tarefa Possível e Necessária”, explora o percurso na área da educação, abrangendo escolas tanto privadas quanto públicas. Seu enfoque central reside na preocupação com a alfabetização de crianças cujas vidas são marcadas por diversas situações de vulnerabilidade social, mesmo quando vivem em áreas que não são classificadas como periféricas (Vilarrubia, 2019).

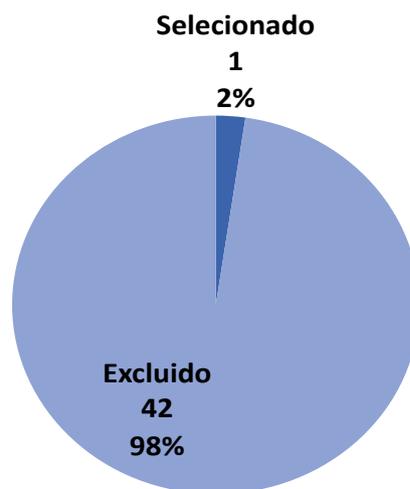
O objetivo geral desse estudo foi investigar os contributos do PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, com o intuito de compreender se a aplicação de práticas e estratégias de incentivo à leitura no âmbito escolar trouxe contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações. A pesquisadora advogou pela importância de garantir que as crianças alcancem a alfabetização até o final do terceiro ano do ciclo inicial, considerando isso como um requisito fundamental para que possam continuar seu processo de aprendizagem de maneira plena nos ciclos subsequentes. A vulnerabilidade social foi abordada não como um obstáculo insuperável

à aprendizagem, mas como uma realidade decorrente das injustiças sociais que afetam muitas crianças, com potenciais repercussões no ambiente escolar (Vilarrubia, 2019).

Ao examinar os dados coletados, percebemos que a abordagem adotada pela professora-pesquisadora se baseia na afetividade e em uma educação humanizadora. Ela acredita e demonstra aos seus alunos que eles são capazes de aprender, mesmo diante das dificuldades decorrentes de suas experiências de vida. Todas as estratégias e intervenções utilizadas estão fundamentadas no respeito às necessidades das crianças, permitindo que elas retribuam com bons resultados na aprendizagem e uma autoestima elevada (Vilarrubia, 2019).

Ao usar as palavras ‘métodos e práticas de leitura’ AND PNAIC, foram encontrados 43 resultados. Foram aplicados filtros e selecionados os temas: “Práticas de leitura deleite nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente”, autora: Simone de Souza Silva, dissertação, defesa: 2017.

Gráfico 3 - Métodos e práticas de leitura AND PNAIC



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

Neste estudo, foi abordada a questão da influência da leitura prazerosa na formação de habilidades de leitura dos alunos nos anos iniciais. O objetivo principal da pesquisa era investigar como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) contribuiu para a abordagem didática dos professores ao conduzirem a leitura prazerosa para crianças que estão em processo de desenvolvimento de suas habilidades de leitura (Silva, 2017).

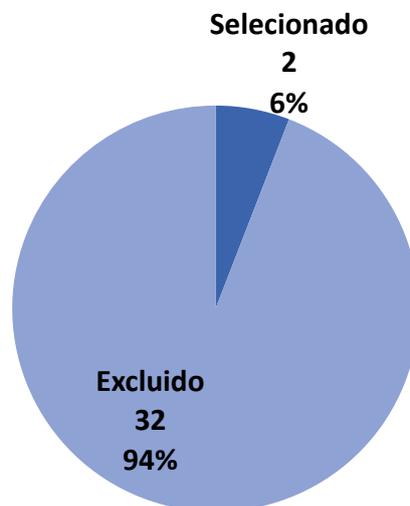
O foco da pesquisa foi estabelecido através da observação das sessões de leitura prazerosa, conduzidas em voz alta pelos professores alfabetizadores. Com base nas análises realizadas, ficou claro que a leitura prazerosa acontece pelo menos três vezes por semana. A

professora tende a concentrar sua abordagem mais na sua voz do que em aspectos físicos, embora em algumas situações o envolvimento físico seja notável (Silva, 2017).

A autora argumenta que essas sessões de leitura têm despertado o interesse das crianças pelos livros e suas narrativas não apenas dentro do contexto escolar, mas também fora dele. Em conclusão, a pesquisa sugere que a leitura prazerosa promovida pelo PNAIC tem sido um recurso valioso na formação das habilidades de leitura das crianças. Além disso, essa prática tem contribuído para o desenvolvimento dos professores, o que, por sua vez, impacta positivamente suas estratégias pedagógicas, tanto para as crianças que estão concluindo o ciclo de alfabetização quanto para aquelas que já passaram dessa fase (Silva, 2017).

Para as palavras ‘métodos e práticas de leitura’, ‘anos iniciais’ AND ‘BNCC’ foram encontrados 34 resultados. Aplicados os filtros, selecionamos os temas: “A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental”, autora: Natália de Oliveira Lozano, dissertação, defesa 2020, e “A Literatura na BNCC: Um estudo das habilidades dos anos finais do ensino fundamental”, autora: Mariana da Silva Santos, dissertação, defesa 2021.

Gráfico 4 - Métodos e práticas de leitura AND BNCC



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A pesquisa sobre "A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental", da autora Natália de Oliveira Lozano, dissertação, defesa 2020, traz a descrição de como a BNCC foi homologada em dezembro de 2017 e em 2020 se encontrava em sua fase de implementação, o que a tornou objeto de inúmeros estudos, debates e pesquisas (Lozano, 2020).

O estudo concentrou-se no Componente de Língua Portuguesa, explorando a questão de quais correntes teóricas estavam presentes no documento da BNCC relacionado a esse componente, bem como se essas correntes eram compatíveis ou conflitantes com a abordagem teórica explicitamente indicada no documento, ou seja, a perspectiva enunciativo-discursiva (Lozano, 2020).

A hipótese examinada neste estudo era que a BNCC, especificamente no que diz respeito ao Componente de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, incorporava correntes teóricas que já estavam presentes em outros documentos educacionais nacionais, assim como correntes teóricas que estavam em debate e discussão nos últimos 30 anos no contexto do ensino da língua portuguesa (Lozano, 2020).

Essa hipótese se fundamentou em contradições teóricas identificadas em estudos anteriores sobre os rascunhos da BNCC. A identificação das correntes teóricas subjacentes ao Componente de Língua Portuguesa da BNCC era necessária porque o documento não fazia referência explícita aos autores que serviram como base para sua elaboração. Conhecer as correntes teóricas que orientam o ensino proposto pela BNCC era fundamental para que os professores, ao aplicar as diretrizes da Base, pudessem não apenas dominar os conteúdos específicos, mas também compreender as teorias que sustentam suas práticas pedagógicas. Esse foi o motivo subjacente à pesquisa (Lozano, 2020).

O objetivo geral da pesquisa foi identificar as correntes teóricas presentes no texto oficial da BNCC que fundamentavam o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, com ênfase nos anos iniciais. Isso ocorre porque é nesse estágio da educação básica que os alunos são introduzidos no mundo da escrita, da leitura e das diversas práticas linguísticas (Lozano, 2020).

A conclusão da pesquisa apontou que a maioria das correntes teóricas identificadas estava alinhada com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem. No entanto, houve discordâncias significativas na área de alfabetização e nos objetivos de conhecimento e habilidades para os anos iniciais do ensino fundamental, que foram agravadas pelo atual contexto político complexo e incerto. Isso sugere que há espaço para novas pesquisas sobre a implementação da BNCC (Lozano, 2020).

A pesquisa "A Literatura na BNCC: Um estudo das habilidades dos anos finais do ensino fundamental", da autora Mariana da Silva Santos (2021), tem como tema a Base Nacional Comum Curricular homologada em 2018, cuja proposta principal foi o estabelecimento de um currículo mínimo para todos os anos escolares da Educação Básica brasileira, ainda em processo de integração às instituições educacionais.

A importância deste texto, em propor um ensino baseado na exploração de habilidades para o desenvolvimento de competências no corpo estudantil, e sua recente homologação, tornando-se um documento pouco conhecido no contexto da educação básica, justifica sua pesquisa e exploração neste trabalho (Santos, 2021).

Em especial, dentro do campo literário, para o qual não há uma homogeneidade em relação aos conteúdos a serem abordados no ensino básico, sobretudo para os anos iniciais. Tendo em mente esses fatores e as necessidades de mudanças na educação diante das novas tecnologias da informação, a autora propôs a investigação dos conteúdos de literatura escolhidos pela BNCC para o Ensino Fundamental II, pela análise das habilidades designadas a serem estimuladas nessas séries, à luz dos estudos sobre Letramento para compreender quais os conteúdos apresentados para o ensino de literatura nas séries selecionadas (Santos, 2021).

Em síntese, a pesquisa demonstrou confluência entre o modelo de leitor literário objetivado pela BNCC (2018), capaz de interagir com textos clássicos, assim como com textos ficcionais contemporâneos, incluindo os de suporte digital, e as habilidades propostas pelo documento, relacionadas ao ensino literário. Mediante essas pesquisas, realizou-se a leitura dos resumos. Entre as produções que não foram selecionadas, havia trabalhos que descreviam especificamente a etapa da educação infantil no documento da BNCC, abordando aspectos históricos, políticos e curriculares, porém sem menção à leitura (Santos, 2021).

Outros tratavam questões relevantes em todas as versões da BNCC e suas interações com a língua portuguesa, abordando aspectos pedagógicos. Ainda, foram encontrados estudos nos quais foram realizadas práticas pedagógicas com grupos de alunos, enaltecendo e concluindo com suas práticas a importância da leitura para esta faixa etária (Santos, 2021).

Os trabalhos reunidos por essa pesquisa preliminar exploratória contribuíram com o presente estudo por apresentarem resultados de pesquisas que mostram os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização do eixo leitura do PNAIC e suas repercussões práticas; por discutir a vulnerabilidade social como uma realidade resultante de injustiças sociais que podem repercutir no espaço escolar; por mostrar as contribuições do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora e por apresentar um currículo mínimo e as habilidades que os professores devem desenvolver para o ensino de literatura nos anos finais do ensino fundamental (Santos, 2021).

Esse campo da pesquisa ainda pode ser explorado. Embora o PNAIC não tenha tido continuidade, foi uma importante política pública que precisa ser mais bem conhecida e

estudada. Abordando os dados coletados das pesquisas, parte-se para a metodologia da pesquisa.

Este estudo foi organizado em cinco partes, a começar por esta introdução que estabelece o contexto e a justificativa da pesquisa, delineando o tema, questões e objetivos do estudo. Além disso, apresenta uma revisão do estado do conhecimento sobre o assunto, fornecendo uma base sólida para a investigação. Na segunda parte, o leitor encontrará as Concepções e os Caminhos Metodológicos, que descrevem o desenho metodológico utilizado, incluindo os instrumentos de coleta e análise de dados.

Na terceira parte, são apresentados aspectos voltados ao PNAIC e ao processo de alfabetização. Nela, analisa-se a adesão ao programa, o compromisso dos municípios e estados, bem como a formação oferecida, além de destacar o direito da criança à alfabetização. A quarta parte apresenta o conceito de criança leitora e como ela se constitui, além de descrever o analfabetismo funcional e os conceitos necessários e a distinção entre letramento e alfabetização. Em cada uma das partes, ao final, se apresenta uma síntese para consolidar os conceitos discutidos.

Por fim, a quinta parte mostra as Contribuições do PNAIC para a mediação didática na leitura de lazer. Este capítulo destaca os desafios relacionados ao programa e como ele pode ser desvendado para promover práticas de leitura mais eficazes. Posteriormente, são apresentadas as considerações finais e as referências utilizadas ao longo do estudo.

3 CONCEPÇÕES E CAMINHOS METODOLÓGICOS

3.1 Opção e concepção de pesquisa

A elaboração da pergunta originou-se de inquietações e dificuldades encontradas na rotina escolar e nas práticas pedagógicas no ensino da leitura no ensino fundamental dos anos iniciais. Tais questionamentos se deram a partir de um problema real carregado de significados pessoais, com relevância acadêmica e social.

Academicamente falando, há que se ponderar que a leitura e a escrita são a base para uma educação bem-sucedida, sendo que a leitura está intimamente associada ao sucesso acadêmico em todas as disciplinas. Socialmente falando, a leitura fomenta e permite que as crianças sejam expostas a diferentes perspectivas, culturas e realidades, o que é fundamental para promover uma sociedade mais inclusiva e tolerante. A leitura melhora ainda as habilidades de comunicação e a capacidade das crianças de expressar seus pensamentos e sentimentos de maneira eficaz. A leitura frequentemente aborda questões éticas e morais, o que pode ajudar as crianças a desenvolver um senso de valores e ética.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas para a promoção da leitura podem incluir investimentos em bibliotecas públicas, programas de leitura em escolas, distribuição de livros para famílias carentes, promoção de clubes de leitura e campanhas de conscientização sobre a importância da leitura. Essas políticas são cruciais para garantir que todas as crianças tenham a oportunidade de desenvolver habilidades de leitura sólidas, independentemente de seu contexto econômico ou social. Além disso, elas contribuem para a construção de uma sociedade mais igualitária, informada e culturalmente rica.

Em meio a esse contexto, o presente estudo propôs-se a investigar o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) por ser uma política pública que busca alfabetizar plenamente todas as crianças até a idade de oito anos, sem exceção, nas 27 unidades federativas.

Esta dissertação teve como tema: "Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e o processo de formação leitora". A pergunta que se buscou responder foi: Quais os contributos trazidos pelo PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações?

O objetivo geral deste trabalho consistiu em investigar os contributos do PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo

de formação leitora – 1º ao 3º ano, tendo em vista compreender se a aplicação de práticas e estratégias de incentivo à leitura no âmbito escolar trouxeram contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações.

Em busca de atingir o objetivo geral, foram percorridas algumas questões de pesquisa e objetivos específicos. As questões de pesquisa foram: O que é o PNAIC? Como se pode conceituar a criança leitora? Que contribuições as práticas de leitura trazem ao ensino e aprendizagem global das crianças? O que é mediação didática e como esse conceito aparece nas dissertações?

Correlacionados aos questionamentos estavam os seguintes objetivos específicos:

- Aprofundar estudos sobre o PNAIC, a fim de compreender a finalidade dessa política pública e as contribuições que trouxe ao processo de alfabetização.

- Elucidar o conceito de criança leitora, buscando compreender como ela se constitui leitora em seu processo de desenvolvimento.

- Analisar que contribuições as práticas de leitura propiciam a aprendizagem das crianças em seu processo de desenvolvimento.

- Estudar o conceito de mediação didática buscando compreender como esse aparece nas dissertações e como pode ser relacionado ao PNAIC e ao PNE (meta 5).

3.2 Desenho Metodológico da Pesquisa

Ao compreender-se que esta pesquisa não representou apenas uma exigência a ser cumprida para adquirir o título de mestre, mas também um meio para ampliar os conhecimentos e contribuir para a área da Educação, em especial, a formação leitora na etapa dos anos iniciais, empreendeu-se, inclusive, no sentido do debate metodológico como necessidade de ampliar os horizontes da caminhada pelos quais se pensou desenvolver o estudo em apresentação e descrever, desse modo, os caminhos metodológicos que nortearam esta proposta.

Para Lüdke e André (2018, p. 1), o conhecimento se dá a partir de dúvidas, questionamentos, curiosidades acerca do assunto em questão. Partindo dessa premissa, reuniram-se esforços para pensar a problemática. Ainda, para as autoras, os pontos relevantes para a realização de uma pesquisa precisam considerar a promoção

[...] do confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico construído a respeito dele. Em geral isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o

interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento.

De acordo com Gil (2002), "pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são postos". Para o autor, existem inúmeras razões que podem levar o sujeito a realizar uma pesquisa, desde a satisfação pessoal até a vontade de aprimorar algo já existente de modo mais eficiente ou eficaz.

Este projeto de dissertação de mestrado metodologicamente foi fundamentado na abordagem qualitativa, que objetivou interpretar, correlacionar e discutir fatos e fenômenos contidos em dissertações. Isto posto,

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa (Chizzotti, 2003, p. 221).

Diante dos objetivos propostos nesta pesquisa, ela foi de cunho descritivo, visando descrever os achados da pesquisa. Para Gil (2002), a pesquisa descritiva objetiva descrever determinadas características da população ou grupo e as relações entre as variáveis estudadas.

Ainda, projetou-se englobar os procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Marconi e Lakatos (2004), a pesquisa bibliográfica consiste no exame e no levantamento da literatura produzida sobre determinado assunto. No que se refere à pesquisa documental, visa analisar documentos relevantes para o estudo. Nesse sentido, coube selecionar e interpretar informações que agregassem ao estudo. Neste trabalho, o principal documento analisado foi o PNAIC e, como documentos complementares, a BNCC e o PNE.

Para Chizzotti (2003, p. 57), a pesquisa documental tem, em sua essência, a obtenção de dados através da análise de documentos, podendo ser leis, cartas, revistas, arquivos escolares etc. Compreende Chizzotti que "o documento a ser utilizado na pesquisa dependerá do objeto de estudo, do problema a que se busca uma resposta. Ao pesquisador cabe a tarefa de encontrar, selecionar e analisar os documentos que servirão de base aos seus estudos."

De outra parte, a concepção epistemológica da pesquisa também foi de grande importância. Nesse sentido, as pesquisas relacionadas com o campo educacional exigem reflexões e dinamismo. Desse modo, utilizaram-se diferentes concepções teóricas que conversaram no texto e possibilitaram a compreensão, debate e a interpretação dos assuntos em tematização. A concepção epistemológica que fundamentou a metodologia utilizada nesta pesquisa está situada no campo da hermenêutica e na perspectiva da dialética.

O sentido histórico da palavra hermenêutica está relacionado com o mensageiro dos deuses gregos, chamado Hermes. O mensageiro possuía sandálias com formato de asas e apresentava facilidade de se movimentar para lugares distantes, levando mensagens e trazendo consigo a possibilidade da compreensão. Desse modo, essa referência histórica e mitológica fortalece a tradição de associar a hermenêutica à ideia de interpretação ao transportar mensagens (Hermann, 2002). Do mesmo sentido, Vieira (2019) afirma que a palavra hermenêutica tem origem grega *hermeneuein*, que tem como significado a arte de interpretar.

Diante da concepção grega, a palavra hermenêutica passou a ser vista como uma referência no processo de tornar compreensível as mensagens ao envolver o processo da linguagem. O verbo grego *hermeneuein* tem como tradução interpretar, porém, não se limita apenas a esta tarefa, incorporando o papel de anunciar, traduzir e explicar. Quando relacionada às ciências ou à teoria da interpretação, tem como intuito anunciar, traduzir e explicar textos e livros objetivando a compreensão de seus sentidos (González; Fensterseifer, 2014).

Além dessa significação, a hermenêutica, no campo da pesquisa, surge com a finalidade de instaurar sentido e enfrentar a ideia de que não existe apenas um caminho para a verdade. Contrariando essa visão do modernismo científico, de adquirir conhecimento pelas vias da transmissão ou, de algum modo, imposto, em que os procedimentos devem ser validados por uma única via, já consagrada e, por isso, fundamentalizada, a hermenêutica abre perspectivas e pode mostrar que existem outras maneiras, modos, caminhos diferentes de conhecer a realidade (Hermann, 2002).

Neste sentido, ressaltou Hermann (2002, p. 20) que:

[...] a hermenêutica filosófica marca sua posição contra um modo exclusivo de ter acesso ao conhecimento, admitindo outra racionalidade em que o fundamento da verdade não está nem nos dados empíricos nem na verdade absoluta; antes, é uma racionalidade que conduz a verdade pelas condições humanas do discurso e da linguagem.

Partindo dessas afirmações, entende-se que a hermenêutica está relacionada com o ato de interpretar e compreender o texto considerando seus aspectos históricos e o seu entorno, bem como os contextos sócio-históricos e científico-culturais dos sujeitos que pesquisam. Quando relacionada com o contexto educacional, a hermenêutica é um método que busca interpretar e compreender os acontecimentos cotidianos educacionais, onde vários fatores estão envolvidos. Entre eles, destacam-se os valores, os princípios, sentimentos, motivações, ações e os objetivos (Scocuglia, 2002).

Nesta perspectiva, utilizou-se o método hermenêutico para interpretar os sentidos

expostos nas contribuições do PNAIC, dentro da formação leitora na idade certa, visando sua compreensão, dando significado a ela.

A hermenêutica no campo educacional não é estática. Ela considera o contexto e a realidade de tudo que envolve a formação humana. Ao encontro dessa afirmação, Vieira (2019) explana que esse método não parte de condições fixas, mas associa a teoria com a prática, considerando a individualidade e a realidade dos sujeitos envolvidos, bem como seus valores e significados.

A hermenêutica pode auxiliar na compreensão da realidade educacional e a interpretar as lacunas encontradas no âmbito educacional relacionado com a formação leitora na idade certa e o documento norteador PNAIC, que indica a ampliação do campo conceitual para a pluralização de sentidos e ações formadoras, bem como no diálogo com os textos e as contextualidades. Neste mesmo sentido, pode contribuir para compreender implicações e consequências e viabilizar as correções de percursos das abordagens e das bases de compreensão (Vieira, 2019).

As possibilidades interpretativas do documento analisado, PNAIC, e a identificação dos horizontes teóricos aí presentes conduziram à dialética, pois ela parece permitir um olhar para as contradições existentes. Neste sentido, Wachowicz (2001, p. 1) afirmou que "o ponto de partida para o método dialético na pesquisa é a análise crítica do objeto a ser pesquisado, o que significa encontrar as determinações que o fazem ser o que é", os conteúdos subjacentes, as dissertações envolvidas, as grandes teorias de fundo e as perspectivas de suas aplicações.

A palavra dialética tem origem grega, *dialektiké*, tendo como significados a arte da discussão, do debate. Neste sentido, o método dialético consiste na visualização das contradições de ideias que levam a outras ideias, de modo que se pretende chegar a uma verdade, a um conceito mais fundamental, pelas vias do debate que identificam as contradições, porém, sem a pretensão de absolutizar compreensões e fundamentalizar verdades. A partir desse movimento, parece ser possível chegar a pontos comuns, ou seja, conciliações, consensos, diálogos. Assim, recorreu-se também a este método em virtude de que pela temática norteadora desta pesquisa pretendeu-se enfrentar esse debate entre as indicações do PNAIC e as atuais práticas e compreensões em desenvolvimento nas atividades pedagógicas de nossos tempos. Isto significou, também, a necessidade de compreensão das contradições dos contextos vivenciados na prática.

Ainda, Wachowicz (2001) afirmou que a experiência do pesquisador com a temática possibilita atingir um nível crítico, favorecendo a contextualização do problema a ser pesquisado. Essa característica marcante da dialética pode ser vista na trajetória da pesquisa,

que a partir das problemáticas vividas se envolveu com este problema de pesquisa.

Neste sentido, trabalhou-se com ambas as metodologias de pesquisa. A dialética para abrir caminhos através da contradição e do debate e a hermenêutica para encontrar sentidos e significados. Em vista disso, Stein (1983, p. 26) afirmou que "O método dialético e o método hermenêutico, o primeiro partindo da oposição e o segundo da mediação, constituem momentos necessários na produção de racionalidade e desta maneira operam indissolúvelmente como elementos de uma unidade".

Pela via da dialética foi possível dialogar entre diferentes questões, e a partir dos conflitos e dos pontos de vista opostos foi possível produzir outros conhecimentos.

3.3 A Pesquisa e os Instrumentos de Coleta e Análise de Dados

Para a coleta dos dados no Banco de Teses e Dissertações, o recorte temporal abrangeu o período de 2014 a 2021. Esse período foi escolhido porque o PNAIC foi lançado oficialmente em 2012, mas sua implementação efetiva começou em 2013. Assim, escolher 2014 como ano inicial permitiu capturar os primeiros resultados e análises após um ano completo de implementação. Além disso, pesquisas acadêmicas, especialmente teses e dissertações, geralmente levam alguns anos para serem concluídas após o início de um programa. E assim, começar em 2014 permitiu incluir os primeiros trabalhos acadêmicos substanciais sobre o PNAIC.

O intervalo de 2014 a 2021 abrangeu um período significativo de implementação e desenvolvimento do programa, isso permitiu analisar não apenas os efeitos iniciais, mas também os impactos de médio prazo do PNAIC além de englobar diferentes administrações governamentais, permitindo uma análise de como o PNAIC foi afetado por mudanças políticas.

A pesquisa foi bibliográfica e documental, e os dados foram colhidos nos estudos já desenvolvidos na área da pesquisa. A análise desses estudos se deu na perspectiva da análise de conteúdo de Laurence Bardin. Ao utilizar-se a análise de conteúdo, foi necessário seguir alguns passos que o método requer. Bardin (2011), ao tratar do método, apresenta três etapas básicas em um trabalho de análise de conteúdo: 1) a pré-análise; 2) a descrição analítica, ou seja, exploração do material; e 3) interpretação inferencial, tratamento dos resultados obtidos.

Conforme Bardin (2011), denomina-se a primeira etapa de pré-análise, sendo a fase destinada à organização do material a ser analisado com vistas a torná-lo operacional e sistematizado. A pré-análise concretizou-se através de etapas, sendo elas: leitura flutuante; escolha e seleção dos documentos; formulação de hipóteses e objetivos; elaboração de

indicadores e construção de índices.

Quanto à descrição analítica, refere-se ao processo pelo qual o material que constitui o corpus foi submetido a um estudo aprofundado, através de procedimentos como a codificação, a classificação e a categorização, processos básicos na referida etapa da pesquisa.

Contudo, como afirmou Bardin (2011, p. 126), esta fase "consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações." Durante a codificação, os dados brutos do texto foram transformados através de etapas como o recorte, que consiste na escolha das unidades de registro (palavra, tema, documento...) e na decomposição. A enumeração consiste na escolha das regras, ordem, classificação e agregação que resulta na escolha das categorias, que, segundo a autora, devem possuir as qualidades de exclusão mútua, homogeneidade, pertinência, objetividade e fidelidade (Bardin, 2011).

A terceira etapa do método utilizado foi denominada por Bardin (2011) de interpretação inferencial, a qual diz respeito à fase em que a interpretação das informações alcança sua maior intensidade. Para Bardin (2011), nesse processo devem ser considerados todos os elementos que constituem a comunicação, como a mensagem, o emissor e o receptor, considerando que as mensagens representam ambos os agentes envolvidos no processo.

Para a execução desta pesquisa, foram selecionadas e analisadas cinco dissertações que abordam o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e suas contribuições para a mediação didática no processo de formação leitora. As dissertações escolhidas foram: Barbosa (2017), Vilarrubia (2019), Silva (2017), Lozano (2020) e Santos (2021). A seleção dessas dissertações foi baseada em critérios de relevância e pertinência ao tema de estudo, garantindo uma diversidade de perspectivas e contextos. A análise dessas dissertações seguiu os procedimentos da análise de conteúdo de Laurence Bardin, que inclui as etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial. Durante a pré-análise, foi realizada uma leitura flutuante e a seleção dos documentos, seguida pela formulação de hipóteses e objetivos específicos. Na descrição analítica, os dados foram codificados, classificados e categorizados, permitindo uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados. Por fim, a interpretação inferencial possibilitou a análise crítica das informações, considerando os elementos de comunicação e os contextos sócio-históricos dos estudos analisados.

3.4 Síntese do Capítulo

Este capítulo iniciou com uma discussão sobre a opção e a concepção de pesquisa. A pergunta de pesquisa surgiu das inquietações e dificuldades observadas na rotina escolar e nas práticas de ensino da leitura nos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo principal foi investigar os contributos do PNAIC no que se refere à mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora – 1º ao 3º ano, com o intuito de compreender se a aplicação de práticas e estratégias de incentivo à leitura no âmbito escolar trouxe contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, a partir dos relatos contidos em estudos já desenvolvidos em dissertações. Esse objetivo geral foi desdobrado em objetivos específicos, como aprofundar o estudo sobre o PNAIC, compreender o conceito de criança leitora, analisar as contribuições das práticas de leitura para o ensino, estudar o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) em relação às práticas de leitura e explorar o conceito de mediação didática em dissertações.

Em seguida, o capítulo apresentou o desenho metodológico da pesquisa. A metodologia escolhida envolveu uma abordagem qualitativa, que visou interpretar e discutir os fatos e fenômenos presentes em dissertações. A pesquisa foi de cunho descritivo, com a intenção de descrever os resultados da pesquisa. Os procedimentos de pesquisa incluíram revisão bibliográfica e pesquisa documental, com foco no PNAIC, BNCC e PNE. A pesquisa combinou elementos da hermenêutica e da dialética, buscando interpretar as contribuições do PNAIC e analisar as contradições presentes.

Por fim, o capítulo abordou os instrumentos de coleta e análise de dados. A pesquisa envolveu a análise de conteúdo, seguindo as etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação inferencial, conforme proposto por Laurence Bardin. Isso incluiu a codificação, classificação e categorização dos dados brutos dos textos analisados. A interpretação inferencial permitiu uma análise mais profunda das informações, levando em consideração elementos como a mensagem, o emissor e o receptor envolvidos na comunicação.

4 O PNAIC E O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

O PNAIC é um compromisso formal e colaborativo adotado pelos governos federal, do Distrito Federal, estaduais e municipais desde 2012. Esse pacto visa cumprir a Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE), que determina a obrigatoriedade de "garantir a alfabetização de todas as crianças, no máximo, até o término do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental" (SEEDF, 2018).

Ao analisar o cenário da educação básica, a SEB reafirmou a relevância da continuidade do PNAIC. Todavia, a continuidade de políticas públicas deve ser ancorada na análise de evidências e em diversos outros recursos de avaliação, de modo a gerar aprimoramento e correção de rumos, sempre mantendo o interesse público como norte.

No tocante ao PNAIC, analisando a experiência adquirida, julgou-se fundamental adotar uma estratégia descentralizada e articular a política nacional de forma a atender à diversidade de arranjos federativos, valorizando exemplos inspiradores encontrados em escolas, municípios e estados. Verificou-se que, quando professores, gestores e formadores assumem cooperativa e solidariamente a responsabilidade pela aprendizagem das crianças, os bons resultados aparecem.

No entanto, ainda foi possível identificar situações em que o processo de alfabetização, que deveria ocorrer de forma gradual e progressiva, era adiado e concentrado apenas no 3º ano, o que teve consequências prejudiciais para as crianças. Além disso, foram percebidas situações de falta de coordenação entre as redes de ensino e as instituições formadoras, enfraquecendo a formação dos professores e desviando o foco do propósito central do PNAIC, que é garantir o direito de todas as crianças à alfabetização (MEC, SEB, 2017).

Ao analisar os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) em 2013 e 2014, ficou evidente que muitas crianças apresentaram um desempenho insatisfatório em Língua Portuguesa e Matemática. A compreensão dos significados dos níveis 1 e 2 na ANA, juntamente com as necessidades identificadas nas redes públicas de ensino, levaram o Ministério da Educação a implementar mudanças graduais no PNAIC a partir de 2016 (MEC, SEB, 2017).

No ano de 2017, percebendo que a educação no Brasil é um sistema interligado e complexo e reconhecendo que mesmo os estados com melhores indicadores ainda estavam distantes do resultado desejado, o PNAIC passou a integrar uma política educacional abrangente. Essa política partiu de uma visão ampla da alfabetização, abordando não apenas a

Alfabetização na Idade Certa, mas também a melhoria do desempenho em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental. Além disso, incluiu a Educação Infantil, considerando as perspectivas e as particularidades do processo de leitura e escrita com as crianças (MEC, SEB, 2017).

Existem três indicadores principais que podem demonstrar o sucesso do PNAIC:

- O primeiro é o resultado da escola nas avaliações das redes e na ANA.
- O segundo é o professor alfabetizador ganhar autonomia no uso competente de estratégias e recursos didáticos que lhe permitam efetivamente alfabetizar, independentemente dos livros e dos materiais escolhidos pela rede ou instituição.
- O terceiro diz respeito a diretores e coordenadores pedagógicos que sejam capazes de apoiar os professores e organizar um ambiente motivador à leitura e escrita na escola, compreendendo que alfabetizar com qualidade é um compromisso de uma gestão democrática e uma atitude de respeito à equidade, à inclusão e à igualdade de oportunidades (MEC, SEB, 2017, p. 5).

A partir de 2017, levando em consideração as experiências anteriores, os desafios que ainda persistiam e as lições aprendidas nas escolas e redes de ensino que alcançaram sucesso na alfabetização das crianças, foram discutidas novas propostas em colaboração entre o Ministério da Educação (MEC), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) (MEC, SEB, 2017).

Com base nessa articulação, foi proposto para o PNAIC 2017:

- o fortalecimento do regime de colaboração e do diálogo entre União, Estados, Municípios, instituições formadoras e escolas;
- a ênfase na responsabilidade dos sistemas públicos de Educação Básica em realizar o diagnóstico da alfabetização e letramento dos estudantes de suas redes (inclusive com base nos boletins da ANA 2016, já de conhecimento das escolas), definir metas, acompanhar resultados e fazer a gestão do programa, respondendo pela qualidade da educação pública;
- a valorização do papel das IES como participantes da formação e da seleção dos melhores materiais de alfabetização, além de assumirem a produção de pesquisas relativas à docência, didática e a metodologias de ensino referentes à alfabetização, com a elaboração de estudos de casos ou artigos científicos que avaliem a formação e a gestão do PNAIC, deem visibilidade a boas práticas e sinalizem oportunidades de aperfeiçoamento;
- o estabelecimento da escola como locus preferencial da formação continuada, oferecendo um ambiente de paz, contrário a qualquer tipo de discriminação, propício à aprendizagem e à inclusão de todos, colocando o foco nos estudantes e na prática docente;
- o apoio à organização de uma equipe de gestão que desempenhará um papel gerencial e formativo com a coordenação de profissional escolhido pela seccional da Undime e pela UF;
- o repasse de recursos financeiros para aquisição de materiais de alfabetização selecionados pela seccional da Undime e pela UF, que devem responsabilizar-se pela qualidade e adequação à sua realidade;
- o apoio à constituição de equipes de formação que possam compreender as demandas de cada escola e implementar estratégias pedagógicas, inclusive as

previstas na Meta 5 do PNE, apoiando concretamente os professores, os coordenadores pedagógicos e os diretores, para que todas as crianças concretizem, ano a ano, progressivamente, os direitos e os objetivos de aprendizagem que garantem a plena alfabetização;

- a visão de futuro do PNAIC está pautada na sustentabilidade da gestão nas escolas e nas redes públicas; na progressiva autonomia dos educadores para resolver os desafios da sala de aula e para buscar seu próprio desenvolvimento profissional; no envolvimento das instituições formadoras com as escolas da rede pública; no trabalho colaborativo comprometido com os direitos de aprendizagem das crianças; na compreensão da alfabetização como a base para a equidade, a inclusão e a igualdade de oportunidades educativas (MEC, SEB, 2017, p. 5-6).

Um melhor desempenho na alfabetização (ANA), professores mais bem capacitados e um ambiente motivador e propício à leitura e à escrita certamente inferem positivamente na formação de leitores.

4.1 Adesão em 2017

As escolas que se envolveram no Programa Novo Mais Educação implementaram atividades de capacitação, com um foco especial em Língua Portuguesa e Matemática, conforme estipulado pelo programa. O Ministério da Educação (MEC) proporcionou uma formação essencial para os coordenadores do Novo Mais Educação e disponibilizou recursos básicos online nessas duas disciplinas para apoiar as escolas. Isso foi feito sem impor restrições quanto às escolhas de materiais didáticos e estratégias pedagógicas feitas pelas próprias escolas e pelas redes de ensino (MEC, SEB, 2017).

Ao formalizarem sua adesão, os estados e municípios reiteraram seu compromisso com a missão de alfabetizar e letrar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade, ou seja, ao término do 3º ano do ensino fundamental (MEC, SEB, 2017). Para cumprir esse compromisso, assumiram a responsabilidade de:

- Articular-se com as instituições formadoras para promover atividades de formação continuada dos coordenadores regionais e locais, dos formadores regionais, dos formadores locais, dos professores atuantes no ciclo de alfabetização e dos professores da pré-escola, coordenadores pedagógicos e articuladores das escolas;
- Fortalecer e responsabilizar as estruturas estaduais de gestão local e regional da educação básica, intensificando a cooperação entre estados e municípios na coordenação das ações do programa;
- Envolver as gestões estaduais e municipais no monitoramento das ações do programa e na avaliação periódica dos resultados dos estudantes;
- Incluir professores alfabetizadores e da Educação Infantil com boas experiências no grupo de professores formadores, valorizando o protagonismo dos bons educadores;
- Promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução na alfabetização dos estudantes das redes de ensino (MEC, SEB, 2017, p. 5-6).

Ao assumirem tais responsabilidades, foi possível estabelecer práticas pedagógicas mais eficazes, estratégias de ensino de leitura e escrita e atualizações em teorias educacionais relevantes. Também se instituiu a padronização de diretrizes, compartilhamento de boas práticas e a criação de sistemas de apoio mútuo para melhorar o ensino da leitura. O engajamento das diferentes esferas administrativas contribuiu para a garantia de que houvesse um acompanhamento constante das ações em andamento, permitindo ajustes conforme necessário para melhorar o desempenho dos estudantes.

Foi possível ainda valorizar o protagonismo dos educadores que demonstraram excelência em suas práticas pedagógicas e proporcionar-lhes oportunidades de compartilhar suas abordagens bem-sucedidas com outros professores. Essas medidas visaram criar um ambiente educacional mais enriquecedor e colaborativo, onde a formação de leitores fosse uma prioridade e onde professores e gestores estivessem engajados ativamente no processo de ensino e aprendizagem.

4.2 Compromisso dos Municípios

A partir da confirmação da adesão, o município reafirmou seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada.

Para isso, assumiram a responsabilidade por implementar os cursos de formação continuada na rede municipal de ensino. As ações fundamentais para essa implementação são:

- Buscar uma evolução dos níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando os resultados da ANA, da Prova Brasil, bem como de outros instrumentos de avaliação adequados;
- Selecionar coordenadores para as atividades de gestão e o grupo de formadores locais de acordo com os critérios estabelecidos na legislação;
- Garantir a participação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula;
- Custear o deslocamento e a hospedagem desses profissionais, sempre que necessário;
- Colaborar com o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes e, a partir deles, promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes; e envidar esforços para apoiar as escolas de sua rede com maior dificuldade em promover a aprendizagem dos estudantes (MEC, SEB, 2017, p. 8).

A adesão dos municípios ao compromisso de implementar os cursos de formação continuada na rede municipal de ensino traz vários benefícios para a formação de leitores. Isso

ocorre porque os resultados de avaliações como a ANA e a Prova Brasil contribuem para diagnosticar o desempenho e como as crianças estão desenvolvendo suas habilidades de leitura e escrita de maneira mais eficaz. Outro ponto positivo está na seleção de coordenadores e formadores locais com base em critérios estabelecidos na legislação, pois garante que profissionais qualificados estejam envolvidos no processo de formação, o que, por sua vez, impacta positivamente a qualidade do ensino da leitura.

Abrir espaço para a participação dos professores, coordenadores pedagógicos e articuladores nas atividades de formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, possibilita que esses profissionais estejam atualizados e capacitados para promover o desenvolvimento de habilidades de leitura nos alunos.

O esforço em apoiar as escolas da rede com maior dificuldade em promover a aprendizagem dos estudantes contribui para reduzir desigualdades e garantir que todas as crianças tenham oportunidades iguais de desenvolver suas habilidades de leitura.

Assim, a adesão dos municípios ao compromisso de formação continuada e melhoria na alfabetização e letramento dos estudantes cria um ambiente propício para a formação de leitores competentes, promovendo o acesso à educação de qualidade e o desenvolvimento de habilidades de leitura desde os anos iniciais.

4.3 Compromisso dos Estados

O Estado reafirmou seu comprometimento e sua responsabilização com a alfabetização, o letramento e a aprendizagem de todas as crianças de sua rede escolar na idade adequada.

Para isso, assumiu a responsabilidade por garantir a implementação dos cursos de formação continuada na sua rede de ensino, em articulação com as redes municipais. As ações fundamentais para essa implementação são:

- Assegurar a constituição de equipes especializadas nos temas de alfabetização, letramento, Língua Portuguesa e Matemática em suas unidades regionais de gestão da educação básica, consolidando a cooperação entre estado e municípios na coordenação das ações formativas;
- Selecionar coordenadores para as atividades de gestão e o grupo de formadores locais de acordo com os critérios estabelecidos na legislação;
- Colaborar com o monitoramento das ações e a avaliação periódica dos resultados de aprendizagem dos estudantes e, a partir deles, promover o reconhecimento e a valorização das escolas e dos profissionais comprometidos com a evolução da alfabetização e do letramento dos estudantes; e envidar esforços para apoiar as escolas de sua rede com maior dificuldade em promover a aprendizagem dos estudantes. Como consequência dessa ação, deve buscar uma evolução dos níveis de

aprendizagem dos estudantes, considerando os resultados da ANA, da Prova Brasil, bem como de outros instrumentos de avaliação adequados;

- Designar coordenadores para se dedicarem às ações e alocar equipes necessárias para a gestão, inclusive em suas unidades regionais, além de custear o deslocamento e a hospedagem desses profissionais para os eventos de formação, bem como disponibilizar assistência técnica aos municípios com mais dificuldades na implementação das ações de formação e na melhoria dos resultados de aprendizagem dos estudantes da pré-escola e do ensino fundamental - com ênfase no ciclo de alfabetização - das escolas públicas;

- Fomentar e garantir a participação dos coordenadores locais e de gestão, formadores, professores, coordenadores pedagógicos e articuladores de sua rede de ensino nas atividades de gestão e formação, sem prejuízo da carga horária em sala de aula, custeando o deslocamento e a hospedagem, sempre que necessário;

- Intensificar a cooperação do estado com os municípios na coordenação das ações de formação (MEC, SEB, 2017, p. 5-6).

Essas ações podem contribuir significativamente para a formação de leitores de várias maneiras. Ao assegurar a formação continuada especializada, é possível possibilitar que os professores adquiram competências específicas para ensinar a leitura e escrita de forma eficaz, o que é fundamental para o desenvolvimento da habilidade de leitura dos alunos. Ao selecionar coordenadores e formadores com base em critérios estabelecidos na legislação, o Estado está garantindo que as pessoas encarregadas de liderar e apoiar a formação dos professores tenham a expertise necessária. Profissionais qualificados podem melhor orientar e inspirar os educadores a adotar práticas pedagógicas eficazes de leitura.

O acompanhamento constante e a avaliação dos resultados de aprendizagem dos estudantes são vitais para identificar áreas que precisam de melhoria. Isso permite que as escolas e os professores ajustem suas abordagens de ensino, visando aprimorar as habilidades de leitura dos alunos. Ao reconhecer e valorizar as escolas e profissionais comprometidos com o desenvolvimento da alfabetização e do letramento dos estudantes, o Estado cria um ambiente que incentiva a dedicação e o comprometimento com a formação de leitores. Isso pode motivar professores a investir mais em estratégias de ensino eficazes e em práticas pedagógicas inovadoras.

A cooperação entre o Estado e os municípios promove a padronização de diretrizes e estratégias de ensino, garantindo que todos os educadores tenham acesso a recursos e orientações consistentes. Isso evita discrepâncias no ensino da leitura e cria um ambiente de aprendizado mais equitativo. Ao incentivar a participação ativa de coordenadores, formadores, professores, coordenadores pedagógicos e articuladores nas atividades de gestão e formação, o Estado promove um ambiente colaborativo onde os educadores podem compartilhar experiências e melhores práticas. Isso enriquece a formação de leitores por meio do intercâmbio de conhecimento e experiência.

Em síntese, essas ações podem contribuir para a formação de leitores ao investir na capacitação de professores, monitorar o progresso dos alunos, valorizar o comprometimento com a alfabetização e promover a colaboração entre os diferentes níveis de governo e profissionais da educação. Isso cria um ambiente propício ao desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes desde os estágios iniciais de sua educação.

4.4 Formação

Dentro da proposta do PNAIC, uma das importantes partes é a formação dos professores. De acordo com o MEC e a SEB (2017), as instituições formadoras foram selecionadas com base em sua experiência no PNAIC, em sua alta competência profissional e em sua capacidade de inovação e empreendedorismo. Elas desenvolveram projetos pedagógicos de formação em serviço que se caracterizaram pela integração entre teoria e prática, demonstrando criatividade, flexibilidade e habilidade na resolução de problemas identificados na rede em que atuaram. Esses projetos de formação incorporaram tecnologias educacionais e metodologias ativas, constituindo um conjunto abrangente de métodos, técnicas e recursos.

A concepção e implementação das avaliações externas de cada escola, a aplicação de uma avaliação diagnóstica para os alunos dos 1º, 2º e 3º anos, a escolha do material didático pela rede de ensino e outras avaliações conduzidas pelas redes foram orientadas pela estrutura da formação. Para cada ano, foram estabelecidos direitos e objetivos de aprendizagem a serem alcançados, bem como estratégias de acompanhamento especial, incluindo atendimentos personalizados de recuperação e aceleração de estudos (MEC, SEB, 2017).

Além disso, as instituições formadoras planejaram suas atividades formativas preferencialmente em escolas da rede pública, proporcionando aos formadores uma vivência direta do contexto que influenciou o trabalho dos professores e o progresso das crianças (MEC, SEB, 2017). A formação PNAIC, em 2017, atendeu a três grupos diferenciados:

- Professores e coordenadores pedagógicos do 1º ao 3º ano do ensino fundamental permaneceram com foco no processo de formação;
- Professores da pré-escola e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil; e
- Articuladores e mediadores de aprendizagem das escolas que fazem parte do Programa Novo Mais Educação (MEC, SEB, 2017, p. 15).

Os estados e municípios realizaram uma avaliação das ações formativas que estavam em andamento para integrar o PNAIC com os procedimentos das redes. Se a integração não fosse viável, eles não eram obrigados a aderir à formação em todas as etapas.

4.5 O foco do PNAIC: ser alfabetizada é direito da criança

A SEB reconheceu que, em muitos locais, a formação continuada de professores alfabetizadores promoveu significativas mudanças na aprendizagem das crianças e impactou positivamente o desenvolvimento profissional do docente, proporcionando-lhe mais segurança, criatividade e autonomia. Todavia, era preciso universalizar a alfabetização de qualidade. Foi considerado importante que essas boas experiências pudessem ser aprofundadas, compartilhadas e disseminadas em todo o país, alcançando as crianças de 6 a 8 anos matriculadas no ensino fundamental (dados do Censo indicavam cerca de 97% das crianças nessa faixa etária matriculadas) (MEC, 2017).

Foi considerado essencial um compromisso coletivo visando a redução da média de 54,73% em 2016 das crianças brasileiras que ainda se encontravam nos níveis 1 e 2 de leitura, de acordo com os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Isso se tornou crucial devido ao impacto significativo que tal situação tinha nas oportunidades de avanço acadêmico das crianças. Portanto, foi sugerido que, em 2017, o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) direcionasse seu foco para a formação contínua dos professores no ambiente de trabalho, com ênfase no diagnóstico de cada sala de aula. O objetivo era garantir que os professores adquirissem confiança e autonomia na utilização de uma ampla gama de métodos de ensino relacionados à alfabetização e ao letramento. Isso lhes permitiria intervir de maneira eficaz para auxiliar as crianças a superar obstáculos e progredir em seu desenvolvimento, conforme orientação do Ministério da Educação (MEC) em 2017.

A alfabetização foi considerada um processo intencional e interdisciplinar na formação da criança leitora. Para que ela acontecesse, foi considerado importante proporcionar um ambiente seguro e motivador, promovendo valores como curiosidade, criatividade, respeito às diferenças, entre outros. Os professores, formadores e gestores desempenhavam um papel fundamental ao estabelecer altas expectativas para as crianças e mobilizar seus conhecimentos. A alfabetização foi vista como uma etapa crucial para garantir que todos os brasileiros tivessem sucesso na trajetória escolar, promovendo o pleno exercício da cidadania e o desenvolvimento ao longo da vida. Portanto, a formação da criança leitora foi considerada parte integrante desse processo amplo de educação integral e interdisciplinar (MEC, 2017).

Pôde-se destacar uma distinção entre "alfabetizar" e "letrar", sendo importante compreender seus significados no processo de formação da criança leitora. Segundo Soares (2014, p. 15): "Tem-se tentado, ultimamente, atribuir um significado demasiado abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que

não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita". Sendo assim, a alfabetização não deveria ser limitada apenas à aquisição das habilidades de ler e escrever, mas deveria ser vista como um processo mais amplo e contínuo ao longo da vida.

Soares (2014) apresenta três concepções de alfabetização. A primeira envolve a representação de fonemas em grafemas e vice-versa, ou seja, a capacidade de escrever e ler. A segunda concepção vai além da decodificação, considerando a compreensão de significados como parte essencial da alfabetização. Por fim, a terceira concepção ressalta que a alfabetização está ligada a fatores culturais, econômicos e tecnológicos.

Sendo assim, no contexto da formação da criança leitora, a alfabetização é a base fundamental que permite que a criança desenvolva a capacidade de ler e escrever. No entanto, o verdadeiro "letramento" vai além da mera aquisição de habilidades; envolve a capacidade de utilizar essas habilidades de forma significativa dentro de um contexto social, cultural e tecnológico. Para que uma criança se torne uma leitora competente, é essencial que ela não apenas decodifique as palavras, mas também compreenda os significados, responda às demandas da leitura e escrita e seja capaz de aplicar essas habilidades de maneira eficaz na sociedade. Portanto, alfabetizar é o primeiro passo na formação da criança leitora, enquanto o letramento amplia e enriquece essa formação, capacitando-a a se envolver de forma significativa com a leitura e a escrita em diversos contextos.

De acordo com Freire (1987, p. 70): "Não adianta saber ler que Eva viu a uva, é preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho". A ideia de Freire (1987) enfatiza a importância de ir além da simples aquisição do código escrito, destacando a necessidade de "alfabetizar letrando". Isso significa que, embora seja fundamental ensinar às crianças as habilidades básicas de leitura e escrita, é igualmente essencial proporcionar um ambiente onde possam aplicar essas habilidades no contexto de suas vidas diárias. Portanto, a alfabetização não deve ser um ato isolado, mas sim parte de um processo mais amplo de letramento, que envolve a capacidade de aplicar a leitura e a escrita em situações do mundo real.

No contexto da Educação Infantil, destaca-se a importância de introduzir as crianças à leitura de maneira lúdica e prazerosa, sem forçá-las e considerando seu desenvolvimento físico, intelectual e motor. Isso não apenas promove uma relação positiva com a leitura, mas também ajuda as crianças a compreenderem o propósito da leitura desde cedo. Assim, alfabetizar letrando torna-se uma abordagem mais completa e eficaz para preparar as crianças para a vida, capacitando-as não apenas com habilidades de leitura e escrita, mas também com a compreensão do significado dessas habilidades em seu contexto social (Freire, 1987).

Há que se destacar ainda a importância de criar situações de aprendizagem para a formação da criança leitora, especialmente no ambiente da pré-escola. Ferreiro (2013) enfatiza que as salas de aula devem ser enriquecidas com materiais e recursos pedagógicos acessíveis às crianças, permitindo que elas explorem e se desenvolvam. Isso reconhece a “bagagem de conhecimentos” que as crianças já trazem consigo ao entrar na escola e a necessidade de respeitar e aprimorar esse repertório de comunicação.

Ressalta-se ainda que o papel do professor é fundamental nesse processo. Eles não têm a obrigação de ensinar a leitura na pré-escola, mas devem criar oportunidades para que as crianças aprendam de forma natural e envolvente. Isso envolve a criação de ambientes e situações que estimulem o interesse pela leitura, ofereçam caminhos diversos de desenvolvimento e respeitem o ritmo individual de cada criança (Ferreiro, 2013).

Todavia, a dificuldade na consecução de uma alfabetização bem-sucedida muitas vezes está relacionada a fatores externos, como a falta de parceria da família, infraestrutura inadequada, recursos pedagógicos insuficientes e falta de tempo para os professores se dedicarem ao desenvolvimento de atividades lúdicas. Esses desafios podem prejudicar o processo de formação da criança leitora (Ferreiro, 2013).

Devido ao avanço da sociedade e à exposição constante a tecnologias, as crianças podem estar mais prontas para a alfabetização em tenra idade. No entanto, ressalta-se a importância de não forçar a alfabetização precoce e sim respeitar o interesse natural da criança. Portanto, criar um ambiente de aprendizagem rico, estimulante e adaptado às necessidades individuais das crianças é essencial para seu desenvolvimento como leitoras (Ferreiro, 2013).

A importância de priorizar a aprendizagem por meio da experiência para a formação da criança leitora foi destacada por várias razões. Primeiramente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabeleceu que todos os estudantes deveriam ser alfabetizados até o final do segundo ano do ensino fundamental. Isso implicava que, na Educação Infantil, não se tratava de antecipar a alfabetização em si, mas de criar um ambiente que proporcionasse acesso à leitura e escrita de maneira adequada à idade das crianças. Isso poderia prepará-las para o processo de alfabetização no ensino fundamental.

Neste contexto, recorreu-se aos ensinamentos de Piaget (1967, p. 5 'prefácio') que afirmava: "A educação tem como finalidade que toda a criança se torne um adulto capaz de pensar por si próprio, de compreender e de julgar, de desenvolver a personalidade e de agir com autonomia e responsabilidade moral." O autor reconhecia o papel crucial da Educação Infantil no desenvolvimento cognitivo das crianças, pois acreditava que as experiências vivenciadas

nessa fase serviam como base para a construção do pensamento lógico, o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais.

Assim, a aprendizagem por meio da experiência na Educação Infantil é importante porque cria uma base sólida para a formação da criança leitora, estimula a curiosidade, a criatividade e a autonomia, e influencia positivamente o desenvolvimento nas séries seguintes. É uma abordagem que reconhece o papel crítico da educação de qualidade desde a infância para o sucesso educacional ao longo da vida.

A proposta do PNAIC destinada aos educadores da Educação Infantil tinha como objetivo fornecer uma capacitação para que eles pudessem aprimorar a abordagem da linguagem oral e escrita nas creches e pré-escolas. Isso se justificava pela importância de iniciar o desenvolvimento da leitura desde a primeira infância, explorando uma ampla variedade de abordagens (Nascimento, 2009).

A abordagem lúdica foi considerada crucial para tornar a alfabetização significativa e prazerosa, já que as crianças têm uma capacidade natural de aprendizado por meio de atividades lúdicas. No entanto, em muitos casos, existia uma preocupação excessiva em alfabetizar as crianças na pré-escola, muitas vezes negligenciando o aspecto fundamental do brincar e outros elementos que necessitavam de atenção, respeito e desenvolvimento adequado na Educação Infantil (Nascimento, 2009).

Tanto John Dewey (1978) quanto Jean Piaget (1967) enfatizavam a importância da experiência e do brincar no processo de aprendizagem das crianças, em contraposição à mera repetição de informações. Dewey acreditava que as crianças aprendiam de maneira mais eficaz quando engajadas em experiências práticas que as permitiam explorar ativamente o mundo ao seu redor. Por sua vez, Piaget ressaltava que o brincar possibilitava que as crianças experimentassem diferentes papéis e situações, o que contribuía para o desenvolvimento da linguagem, a compreensão de conceitos sociais e emocionais, bem como a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o papel do professor é de suma importância para direcionar a aprendizagem dos alunos. No entanto, muitos educadores tendem a adotar métodos e práticas que estão enraizados na rotina, sem explorar abordagens alternativas. Em vez de ajustar sua metodologia de acordo com as necessidades específicas de cada turma, alguns professores mantêm uma abordagem inflexível, utilizando os mesmos materiais didáticos e atividades em todas as situações.

Há que se perceber que os professores desempenham um papel determinante no sucesso da aprendizagem dos alunos e devem estar dispostos a adaptar suas práticas

pedagógicas para atender às necessidades específicas de cada grupo de alunos, promovendo a exploração, a experimentação e o brincar como componentes valiosos do processo de aprendizagem.

O mundo globalizado pode ser um rico contexto para a formação da criança leitora, visto que propicia acesso a uma ampla gama de materiais de leitura e incentiva a compreensão do mundo, da diversidade cultural e das questões globais. Isso torna a leitura não apenas uma habilidade fundamental, mas também uma ferramenta poderosa para a participação ativa em um mundo cada vez mais interconectado (Bomfim, 2018).

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) surgiu como uma ferramenta valiosa para auxiliar os professores que, em alguns momentos, podiam se sentir perdidos ou desatualizados (MEC, 2017). Mas, através das formações proporcionadas pelo PNAIC, os professores aprendiam como tornar suas aulas mais envolventes, agradáveis e contextualizadas. Se desejava-se efetuar mudanças significativas no processo de alfabetização, era essencial que fossem revisadas as abordagens. Embora fosse simples sobrecarregar os alunos com atividades, era desafiador incentivá-los a pensar, a desenvolver habilidades críticas e a reconhecer os próprios erros (MEC, 2017).

No entanto, mesmo diante de todas as metodologias disponibilizadas pelo PNAIC, não se devia negligenciar o fato de que, por muito tempo, os professores contavam apenas com lousas e, ocasionalmente, mimeógrafos, para alfabetizar os alunos. Com a proliferação de recursos tecnológicos e educacionais, foi considerado importante integrá-los nas práticas de ensino, tornando as aulas mais cativantes e dinâmicas. Dessa forma, poder-se-ia atrair a atenção dos alunos e cultivar neles a curiosidade e o prazer pela leitura e escrita, especialmente considerando que as turmas de hoje são compostas por alunos que vivem em realidades muito diferentes daquelas experimentadas por gerações passadas (MEC, 2017).

4.6 Síntese do Capítulo

O Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) de 2017 tinha como foco principal a promoção de atividades de formação em Língua Portuguesa e Matemática nas escolas participantes. O Ministério da Educação (MEC) forneceu treinamento e recursos online, enquanto permitia às escolas a liberdade de escolher seus materiais didáticos e estratégias pedagógicas. A adesão ao programa por parte de estados e municípios reforçou o compromisso de alfabetizar todas as crianças até os oito anos de idade. As responsabilidades assumidas incluíram colaborar com instituições formadoras, fortalecer estruturas de gestão, monitorar e

avaliar o progresso dos estudantes, incluir professores experientes nas atividades formativas e valorizar escolas e profissionais comprometidos com a alfabetização.

Essas ações visavam melhorar as práticas de ensino de leitura, padronizar diretrizes, compartilhar boas práticas e estabelecer sistemas de apoio mútuo para aprimorar a alfabetização. A colaboração entre municípios e estados buscava reduzir desigualdades e garantir oportunidades equitativas para o desenvolvimento de habilidades de leitura.

Assim, o PNAIC de 2017 proporcionou oportunidades para aprimorar a formação de leitores, capacitando professores, monitorando o progresso dos alunos e promovendo a colaboração entre diferentes níveis de governo e profissionais da educação, resultando em um ambiente propício para o desenvolvimento das habilidades de leitura desde os primeiros anos da educação.

Por outro lado, o PNAIC, apesar de suas vantagens evidentes, também apresenta algumas limitações e desafios que precisam ser considerados. Inicialmente, pode-se mencionar o foco restrito, voltado a Língua Portuguesa e Matemática. Isso pode limitar a abordagem holística da educação. Também apresenta um alcance limitado, e embora tenha proporcionado formação continuada para muitos professores, ainda há aqueles que não foram alcançados pelo programa, o que pode resultar em disparidades na qualidade da educação entre diferentes escolas e regiões. Outro ponto de atenção refere-se às estratégias de avaliação. Embora o programa inclua ações de avaliação e monitoramento do processo de alfabetização, pode haver desafios na eficácia dessas medidas, especialmente na identificação precoce e eficaz das dificuldades dos alunos.

Considerar essas limitações e desafios pode ajudar na identificação de áreas que precisam de mais atenção e investimento para melhorar a eficácia e o impacto do programa na qualidade da educação básica.

5 O CONCEITO DE CRIANÇA LEITORA E COMO ELA SE CONSTITUIU

5.1 Criança leitora

O conceito de "criança leitora" refere-se à compreensão de como uma criança se torna um leitor durante seu processo de desenvolvimento. Isso envolve uma análise sobre o crescimento da criança em relação à habilidade de ler e compreender textos escritos. A ideia por trás desse conceito é explorar como as crianças adquirem habilidades de leitura, como desenvolvem a capacidade de decifrar palavras e, mais importante ainda, como atribuem significado e compreendem o que estão lendo (Silva et al., 2021).

Quando se aborda o tema da leitura, adentra-se a um domínio subjetivo, mas é fundamental destacar que a leitura desempenha um papel crucial ao fornecer informações e conhecimento. Conforme salientado por Freire (2011), antes de dominar a habilidade de ler palavras, o indivíduo já possui uma espécie de "leitura do mundo", embora essa leitura só se realize plenamente quando o sujeito adquire proficiência na leitura verbal.

Segundo Martins (2006), ao investigar a natureza da leitura, observa-se que a leitura é uma experiência pessoal e pode ser entendida como o ato de decodificar elementos linguísticos que permitem ao leitor interpretar símbolos. No entanto, ela também é caracterizada como um processo mais amplo de compreensão, no qual o leitor confere significado a esses símbolos. O autor argumenta que a leitura é um diálogo entre o leitor e o conteúdo sendo lido, independentemente de se manifestar por meio de texto escrito, discurso sonoro, linguagem gestual ou elementos visuais.

Ainda, Martins (2006, p. 30) oferece uma definição ampla de leitura, descrevendo-a como sendo "um processo de compreensão de expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem". Isso reflete a noção de que a leitura transcende a mera decifração de sinais e é, acima de tudo, uma jornada em direção à compreensão do mundo e à descoberta de novos significados.

Cosson (2014, p. 36) destaca que

[...] ler consiste em produzir sentidos por meio de um diálogo, um diálogo que travamos com o passado enquanto experiência do outro, experiência que compartilhamos e pela qual nos inserimos em determinada comunidade de leitores. Entendida dessa forma, a leitura é uma competência individual e social, um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos: o leitor, o autor, o texto e o contexto.

Com base nas afirmativas de Cosson (2014), observa-se que a leitura propicia uma espécie de diálogo entre o passado e a experiência do outro. Ao ler, é possível criar uma conexão com o conhecimento e as vivências compartilhadas por autores que vieram antes, enriquecendo a compreensão e a perspectiva. Outro ponto diz respeito ao fato de que a leitura não é uma atividade solitária. Ao ler um texto, o leitor se insere em uma comunidade de leitores que compartilham interesses semelhantes. Essa comunidade pode ser formada por colegas de classe, entusiastas de um determinado gênero literário ou até mesmo leitores de todo o mundo que discutem e interpretam textos em fóruns online. Assim, observa-se o caráter individual e social da leitura, que permite o compartilhamento de interpretações de textos, discussão de ideias e debates de conceitos com outras pessoas como parte do processo de leitura.

Pode-se ressaltar ainda os quatro elementos envolvidos na leitura: o leitor, o autor, o texto e o contexto, compreendendo que cada um desses elementos desempenha um papel fundamental para a criação de significados. O leitor traz suas experiências e perspectivas únicas; o autor fornece o conteúdo e a intenção por trás do texto; o texto em si é o veículo que carrega a mensagem, e o contexto molda a interpretação, uma vez que o significado pode variar dependendo das circunstâncias. Assim, a leitura é um ato multifacetado e dinâmico que envolve mais do que simplesmente decifrar palavras.

Nesse sentido, Chartier apud Cosson (2014, p. 8) afirma que "a leitura não é uma invariante histórica – mesmo nas suas modalidades mais físicas –, mas um gesto, individual ou coletivo, dependente das formas de sociabilidade, das representações do saber ou do lazer, das concepções da individualidade". Não se trata de um acúmulo de informações e sim, um conjunto de valores agregados à vida do indivíduo.

De acordo com as palavras de Soares (1988), a leitura é um ato com implicações políticas, e aqueles que têm influência na formação de leitores, como alfabetizadores, educadores e bibliotecários, desempenham papéis políticos significativos. Suas ações podem contribuir para a transformação social ou, ao contrário, perpetuar o status quo. Dessa forma, é essencial que a promoção da leitura ocorra em ambientes propícios, nos quais atividades envolventes e adequadas incentivem o envolvimento da criança no processo de leitura.

A leitura para a criança não é, como às vezes se ouve, meio de evasão ou apenas uma compensação. É um modo de representação do real. Através de um "fingimento", o leitor reage, reavalia, experimenta as próprias emoções e reações. (Góes, 1990, p.16)

Nesse contexto, é crucial que o professor assuma o papel de um leitor habilidoso, imergindo na experiência da leitura e transmitindo ao seu aluno a importância de desfrutá-la, com o intuito de cultivar leitores proficientes, alicerçados em seu próprio exemplo.

A leitura, no âmbito da formação de criança leitora, consiste em um processo de compreensão e assimilação de informações contidas em diferentes formatos, veiculadas por meio de códigos diversos, tais como a linguagem, o código visual, o auditivo e até mesmo o tátil, como no caso do sistema Braille. Importa ressaltar que nem todos os tipos de leitura se restringem à linguagem, como ocorre, por exemplo, com os pictogramas ou partituras musicais (Editorial Conceito.de, 2020).

A dinâmica da leitura envolve a ativação de vários processos, incluindo a fisiologia, uma vez que a leitura é uma atividade de natureza neurológica. Isso nos permite compreender a capacidade inerente ao ser humano de se envolver com a leitura a partir de uma perspectiva biológica (Editorial Conceito.de, 2020).

Por sua vez, a psicologia desempenha um papel fundamental ao contribuir para a compreensão do processo mental que ocorre durante a leitura, abrangendo tanto a decodificação de caracteres, símbolos e imagens quanto a associação entre a visualização e as palavras. A prática da leitura engloba quatro etapas distintas: visualização, fonação, audição e cerebração (Klein, 2018).

A psicologia contribui para o entendimento de como os leitores processam informações visuais, transformam palavras em sons, associam palavras escritas com sons internos e constroem significados a partir do texto. Essas contribuições são fundamentais para melhorar o ensino da leitura, identificar dificuldades de leitura e desenvolver estratégias eficazes de compreensão textual. Nesse sentido:

A Psicologia Cognitiva da Leitura propõe-se a desvelar o caminho a ser percorrido pelo aprendiz desde os primeiros passos até a leitura fluente e precisa. É percorrendo diferentes etapas ou fases da leitura que chegamos a ser leitores hábeis, capazes de usufruir da leitura como prática voltada para os mais diversos fins, tanto individuais quanto sociais (Maluf, 2015, p. 311).

As contribuições da Psicologia Cognitiva da Leitura incluem os modelos de processamento da leitura que descrevem os estágios pelos quais o leitor passa ao compreender um texto. Isso inclui a identificação de palavras (decodificação), a compreensão do significado das palavras (semântica) e a integração de informações em uma compreensão global. Esses modelos ajudam a identificar as etapas críticas em que os aprendizes podem enfrentar desafios e a desenvolver estratégias de intervenção.

Também contribuiu para identificar e compreender melhor as dificuldades de leitura, como a dislexia. Isso levou ao desenvolvimento de intervenções direcionadas para auxiliar aqueles que enfrentam desafios na aprendizagem da leitura. Foram estabelecidas ainda estratégias para desenvolver a leitura como: a leitura contextual, a análise de palavras desconhecidas e a inferência de significados. Essas estratégias podem ser ensinadas aos aprendizes para melhorar sua compreensão da leitura (Morais, Kolinsky, 2010; Moraes, 2013).

Também se pode mencionar a avaliação da compreensão de leitura em diferentes níveis de habilidade. Isso permite a identificação de áreas de dificuldade e a adaptação do ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso tem consequências importantes para a prática pedagógica e o apoio a alunos que estão no caminho para se tornarem leitores fluentes e precisos (Morais, Kolinsky, 2010; Moraes, 2013).

Existem variadas técnicas de leitura disponíveis, que permitem ajustar a abordagem de leitura de acordo com o objetivo almejado pelo leitor. Em geral, busca-se otimizar a velocidade ou a compreensão do texto, sendo que esses objetivos, frequentemente antagônicos, exigem um equilíbrio para alcançar uma leitura eficaz. Portanto, enfatizamos a relevância de os leitores terem acesso a textos que estejam sintonizados com sua realidade social e cultural, de modo a estabelecerem uma conexão pessoal com o conteúdo e, assim, realizar leituras que sejam significativas para eles (Klein, 2018).

Nesse contexto, Solé (1998) destaca a importância do leitor autônomo, que é capaz de compreender textos diversos e aprender com eles. Esse tipo de leitor tem a capacidade de questionar sua própria compreensão, estabelecendo conexões entre o texto e seus conhecimentos prévios, o que lhe permite transferir o que aprendeu para diferentes contextos.

A autora também ressalta que a leitura autônoma desempenha um papel fundamental na formação do leitor, pois está baseada no conceito de "aprender a aprender". Nesse processo, o leitor se depara com uma variedade de situações de leitura, enriquecendo sua bagagem de experiências.

Além disso, Solé (1998) destaca as contribuições da leitura autônoma na formação do que ela chama de leitor proficiente. Esse leitor é capaz de compreender a intenção por trás da leitura e aplicar estratégias de leitura de forma simultânea e quase inconsciente. A compreensão do texto é aprimorada quando o leitor percebe seu papel ativo na interpretação.

Por outro lado, a autora também enfatiza o papel do professor na promoção de situações de leitura que estejam conectadas com as vivências dos alunos e afirma que: “as situações de leitura mais motivadoras também são as mais reais: isto é, aquelas em que a criança lê para se libertar, para sentir o prazer de ler” (Solé, 1998).

Nesse sentido, o processo de formação do leitor envolve a familiarização com o texto, estimulando o uso de conhecimentos prévios, a capacidade crítica, a habilidade de fazer perguntas e a síntese das informações obtidas. Essa prática não se limita a uma interpretação superficial do texto, mas permite ao leitor criar, construir e dar novos significados de acordo com seus objetivos.

Portanto, a formação do leitor competente por meio de estratégias de leitura abrange várias habilidades de interpretação e compreensão de textos. Essas estratégias são acionadas pelo leitor durante a interação com o texto e podem variar conforme o conhecimento e a experiência do leitor.

No entanto, cabe à instituição escolar a responsabilidade de promover a formação integral do aluno, contribuindo ativamente para o seu desenvolvimento como leitor. Isso implica facilitar a aquisição de estratégias de compreensão de leitura, de acordo com as sugestões de Freitas (2012), que incluem estimular a capacidade de fazer previsões, formular e responder perguntas relativas ao texto, identificar conceitos centrais, discernir entre informações novas e já conhecidas, estabelecer conexões entre o conteúdo lido e seu contexto e ser competente na elaboração de inferências a partir do texto.

Portanto, o ensino da leitura é eficaz quando o indivíduo consegue integrá-lo às diversas finalidades e significados que a leitura oferece, assim como quando a leitura se torna uma parte intrínseca de seus diversos contextos sociais de interação.

De acordo com Ribeiro (2008), a leitura pode estar relacionada a todas as questões, abrangendo tudo o que não podemos imediatamente conceber. A leitura é a ação de ver, seja de forma tangível ou representada por meio da escrita, do som, da arte e até dos cheiros. A leitura é uma experiência pessoal e cotidiana, com significados únicos para cada indivíduo.

Através da leitura e da nossa visão de mundo, adquirimos o domínio da linguagem. Por meio da linguagem, realizamos a troca de ideias e conhecimentos, o que nos capacita a compreender o mundo ao nosso redor. O domínio da linguagem nos capacita a transformar a nós mesmos, a construir um futuro melhor e a relembrar memórias de nossas vidas. Através da leitura, somos estimulados a questionar nossas crenças pessoais e a considerar como essas crenças podem ser adaptadas e aprimoradas (Klein, 2018).

Nesse sentido, é de suma importância que os educadores estejam cientes das dificuldades enfrentadas por seus alunos e possam intervir de maneira apropriada, auxiliando-os a compreender o processo de leitura de forma mais agradável. A leitura desempenha um papel crucial na vida das pessoas, pois ela está presente em todas as esferas da sociedade, permitindo a aquisição de conhecimento e informações em uma variedade de contextos.

Enquanto alguns a veem como uma atividade prazerosa, para outros pode ser um desafio (Klein, 2018).

Etimologicamente, a palavra “ler” tem sua origem no latim “lego/legere,” que se refere a recolher, apanhar, escolher e captar com os olhos. Nesse contexto, a leitura está intrinsecamente ligada à palavra escrita. Como Luckesi (2003, p.119) ressalta, “a leitura, para atender o seu pleno sentido e significado, deve, intencionalmente, referir-se à realidade. Caso contrário, ela será um processo mecânico de decodificação de símbolos.” Portanto, a leitura é mais do que apenas decifrar palavras; ela envolve uma compreensão contextual.

É fundamental enfatizar a importância da leitura, já que, como Ruiz (2002, p.35) observa, ela “amplia e integra conhecimentos, abre horizontes do saber, enriquece o vocabulário e a facilidade de comunicação, disciplina a mente e amplia a consciência.” A leitura também desempenha um papel crucial no sucesso em carreiras e atividades, uma vez que permite a aquisição contínua de conhecimento.

O principal objetivo da leitura de uma obra é “aprender, entender e reter o que está lendo” (Magro, 1979, p. 9). No entanto, a leitura não é apenas um ato mecânico, como Salomon (2004, p. 54) destaca: “a leitura não é simplesmente o ato de ler. É uma questão de hábito ou aprendizagem.” Para desenvolver esse hábito, é essencial criar ambientes propícios para a leitura.

A conquista da leitura não acontece instantaneamente, mas sim por meio de atitudes coerentes e pertinentes ao estudo. A escola desempenha um papel fundamental na promoção da leitura, criando um ambiente que incentiva as trocas e tornando-se um local democrático que permite aos alunos fazer descobertas, levando à formação de leitores proficientes.

5.2 Analfabetismo Funcional

O analfabetismo funcional é um conceito que descreve a incapacidade de uma pessoa de usar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas para desempenhar tarefas cotidianas e participar plenamente na sociedade. É importante abordar a relação entre o analfabetismo funcional e a formação da criança leitora, pois a formação inadequada durante a infância é uma das principais causas desse problema.

A formação da criança leitora é um processo fundamental para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita. Quando as crianças não recebem uma educação de qualidade que as ajude a se tornarem leitoras proficientes, elas correm o risco de se tornarem analfabetas funcionais mais tarde na vida. Isso ocorre porque a capacidade de ler e compreender textos é

essencial para o sucesso em muitas áreas da vida, desde a educação até o emprego e o envolvimento cívico.

A falta de formação adequada na infância pode resultar em dificuldades duradouras na leitura e na escrita, o que pode limitar significativamente as oportunidades de uma pessoa. O analfabetismo funcional não se limita apenas à leitura; ele também se estende à capacidade de compreender e analisar informações em diferentes contextos. Isso inclui a capacidade de interpretar textos, compreender instruções, realizar cálculos matemáticos simples e tomar decisões informadas.

Portanto, as medidas que incentivem a leitura desempenham um papel crítico na prevenção do analfabetismo funcional. É essencial que as escolas e educadores proporcionem um ambiente de aprendizado que promova o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita desde os primeiros anos da infância. O foco deve ser na compreensão e na aplicação do conhecimento, em vez de simplesmente na decodificação mecânica das palavras.

Devido a transformações sociais e econômicas ocorridas ao longo do tempo, o conceito de analfabetismo vem sofrendo importantes alterações. Seu foco não se pauta tão somente em apresentar mecanismos capazes de fazer com que as pessoas saibam ler e escrever; importa ainda que elas sejam capazes de fazer uso social de tais habilidades, ou seja, que ultrapassem questões ligadas ao analfabetismo funcional (Andrade, 2011).

A Unesco, em 1978, esclarece que uma pessoa se enquadra como funcionalmente analfabeta quando não pode participar de todas as atividades nas quais a alfabetização é requerida para uma atuação eficaz em seu grupo ou comunidade. Tal habilidade é requerida para continuar usando-se da leitura, da escrita e do cálculo para seu próprio desenvolvimento e para o desenvolvimento da comunidade à qual está inserido (Ribeiro, 1997).

Desta forma, percebe-se que o simples fato de decifrar códigos, letras ou símbolos não garante que um indivíduo seja capaz de entender o seu enunciado dentro de um contexto. É possível que, apesar de decodificar as letras, números e fonemas, não se mostre apto a utilizar-se de determinado enunciado para aprender algo novo, aplicar à vida social ou mesmo ter um entendimento claro acerca daquilo que foi lido ou escrito.

Outro fator de grande relevância no atual cenário mundial pode ser observado no fato de que a sociedade se defronta com possibilidades de multi-letramentos. Nesse sentido, compreender e produzir textos não se restringe apenas ao trato verbal oral e escrito, mas também à habilidade de conhecer as diversas modalidades linguísticas como imagens em movimento, gráficos, infográficos, linguagens digitais e tantos outros tipos de comunicação visual (Ferreira, Franco, 2015).

5.2.1 Conceitos necessários

Para entender o analfabetismo funcional, é adequado, em um primeiro momento, entender o que é analfabeto. Em seu sentido etimológico, pode-se afirmar que analfabeto é aquele que não conhece o alfabeto e que, portanto, não sabe ler nem escrever. Já o analfabetismo é o estado ou a condição em que se encontra aquele que não sabe ler ou escrever (Silva, Penna, Carneiro, 2009).

Segundo conceito apresentado pelo IBGE, "(...) é considerada analfabeta a pessoa que declara não saber ler nem escrever um bilhete simples no idioma que conhece; aquela que aprendeu a ler e escrever e esqueceu, e a que apenas assina o próprio nome é também considerada analfabeta" (INEP, 2003, p. 6). Em oposição está o termo alfabetizado, que indica a condição da pessoa que é capaz de ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece (IBGE, 2001).

As definições anteriormente apresentadas são aquelas de caráter mais formal sobre analfabeto/alfabetizado. Porém, além dos conceitos de cunho oficial ou legal, existem os conceitos ideológicos sobre analfabeto que passam a permear as representações sociais, conforme críticas de Paulo Freire (2001, p. 15):

A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como uma “erva daninha” – daí a expressão corrente: “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampados nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “provençal preguiça” (Freire, 2001, p. 15).

Dentro de sua visão, Freire (2001) expõe a representação social constituída em torno do analfabeto como sendo um tipo de “homem perdido” necessitado de “salvação” que viria através de um alfabetizador que os poderia encher com sons fonêmicos e códigos milagrosos. Ocorre que tais alfabetizadores, na realidade, podem ser simples agentes inconscientes dos responsáveis pela política da campanha de alfabetização que buscam aumentar o número de decodificadores de letras, números ou siglas sem conseguir uma verdadeira aplicação social.

Outras três distorções apresentadas por Freire (2001) sobre o analfabetismo tratam sobre: 1) o papel nutricional da alfabetização, em que o analfabetismo seria uma situação de fome ou sede e os analfabetos os seres famintos; 2) o caráter vergonhoso do analfabetismo para o analfabeto, em que não saber ler seria motivo de vexame; e 3) a distorção referente à natural

inferioridade dos analfabetos, que sob o julgo da cultura dominante de que o analfabeto é um ser inferior, deixam de perceber a real significação de sua ação transformadora sobre o mundo.

Considerando as concepções sociais acerca do analfabetismo, passa-se à análise do termo analfabetismo funcional. Neste ponto, Tesche (2008, p. 28) esclarece que “analfabeto funcional é aquele capaz de identificar letras, palavras e frases, mas não compreende o sentido do que lê”. Ainda assim, consegue retirar de si um pouco dos estigmas e concepções que circundam aquele classificado como analfabeto.

A origem do termo alfabetismo funcional tem sua gênese associada aos Estados Unidos na década de 1930, época em que tal termo passa a ser utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke, MacLennan, 1986).

Após o referido ponto de partida, o termo passa a ser utilizado para fazer referência à capacidade de utilização da leitura e da escrita para fins pragmáticos, seja em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição (Ribeiro, 1997).

Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à “sobrevivência” nas sociedades industriais (Ribeiro, 1997, p. 145).

Ocorre que na atual Era da Informação, o analfabetismo funcional é ainda mais incompatível, visto que a sociedade atual tem constantemente aumentado a quantidade e a complexidade de conhecimentos necessários para as pessoas viverem plenamente em sua vida cotidiana. Assim, muito mais que saber decodificar letras, números ou símbolos, é necessário saber usar tais conhecimentos nos contextos comuns da vida para solucionar problemas e aplicar o conhecimento na vida prática (Mattos, 2010).

5.2.2 Letramento *versus* Alfabetização

Em meados da década de 1980, emergem no seio da pedagogia os termos letrado e letramento (Mortatti, 2004). Em oposição à noção de analfabeto funcional está a noção de letrado funcional:

É funcionalmente letrada a pessoa que puder engajar-se em todas as atividades, nas quais o letramento for condição para o desempenho efetivo no seu grupo e

comunidade e também para permitir-lhe que continue a utilizar a leitura, a escrita e o cálculo para o seu próprio desenvolvimento e o de sua comunidade (Unesco, 2007 apud Costa, Pereira, 2009, p. 49).

Na época, passa a existir uma confusão entre letramento e alfabetização, sendo necessária uma apresentação que venha a elucidar a distinção entre os termos. A alfabetização consiste na aquisição da leitura e escrita (decifração de código), mas ela por si só é incompleta, necessitando de vínculo com o letramento, que é o uso da função social na escrita (Cordeiro, 2009). E a importância desta associação é descrita por Soares (2004):

[...] dissociar alfabetização e letramento é um equívoco, porque no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas da leitura e da escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente nesses dois processos: pela aquisição do sistema convencional da escrita – alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades do uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento (Soares, 2004, p. 7 e 14).

Em relação à conexão entre os termos letramento e alfabetização, observa-se que são dissociáveis um do outro, visto que um complementa o outro. Ninguém aprende a ler e escrever sem aprender relações entre fonemas e grafemas, para codificar e decodificar. Tal processo deve envolver, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos técnicos.

A alfabetização e o letramento, na maioria das vezes, ocorrem de forma simultânea. O alfabetizar, quando mesclado ao letramento, não é apenas decodificar e codificar nomenclaturas linguísticas, mas sim, oferecer várias possibilidades de aprendizagens para que os alunos se desenvolvam como um todo e não somente em partes. É preciso compreender, atribuir sentidos e ser capaz de usar o conhecimento em vivências práticas (Kleiman, 2006).

A noção de letramento é bastante ampla, pois está presente em todos os lugares e todas as situações do cotidiano: no ambiente escolar, nas ruas, nas feiras, na música, nas bulas de remédio. É adentrar no mundo da leitura mesmo quando ainda não se sabe ler no sentido “analfabético” de leitura (Kleiman, 2006).

Trata-se de um processo de alfabetização, no sentido de fornecer subsídios que vão além da mera codificação e decodificação de nomenclaturas linguísticas. Alfabetizar-letrando é um trabalho enriquecedor tanto para os alfabetizados quanto para os alfabetizadores. Isso porque ambos são levados a realizar esse processo de forma contextualizada, conseqüentemente, alcançando resultados satisfatórios no trabalho desenvolvido.

O letramento pode ser definido como um conjunto simbólico de tecnologia que usa a escrita para alcançar objetivos específicos em contextos. O letramento está em toda parte: na família, nas ruas, na igreja, na escola. Assim, uma logomarca, por exemplo, torna-se uma forma de leitura que, mesmo não apresentando letras, remete a uma marca específica (Kleiman, 2006).

Assim, em espaços cotidianos, o letramento acontece. Nas ruas, por exemplo, as crianças entram em contato com o universo da leitura desde cedo, por meio da visualização de cartazes, outdoors, placas, sinais de trânsito. Numa situação em que uma família possui uma barraca na feira, seus filhos aprendem matemática de forma natural, vendo seus pais efetuando cálculos.

Compreendidos os papéis do letramento e da alfabetização, compreende-se também a importância da associação. Atualmente, existe uma ampla discussão que questiona se alfabetizar é decodificar signos ou a apropriação de um sistema simbólico. Neste sentido, Barbosa (2012) acredita que alfabetizar não pode mais ser entendido como o ato de ensinar letras e números, treino gráfico que enfatize letras e sílabas isoladamente. O ato de ler e de escrever não é algo puramente mecânico, pois, se assim o fosse, formaria apenas leitores passivos e não críticos. A leitura é mais do que decifrar signos, é produzir sentidos, é interpretar, compreender e refletir.

Para compreender um sistema tão complexo como é o da leitura e da escrita, são necessárias distintas formas de abstração do conhecimento.

[...] para isso é fundamental terem estruturado formas de abstração e simbolização que iniciam na pequena infância, como desenho, modelagem, construção, dança, teatro, jogo de faz de conta, pintura, uso de mapas, legendas, jogos de regras (Barbosa, 2012, p. 123).

É o conjunto das percepções abstraídas do mundo como: cores, forma, equivalências, significação, vivência que, combinadas à codificação e decodificação, farão com que o aprendizado da leitura e da escrita seja dinâmico e contextualizado.

Dentro de um mundo globalizado em que o conhecimento é palavra de ordem, indicadores que apontem de forma simplista para alfabetizados ou analfabetos não atendem às necessidades práticas. Isso porque o simples fato de saber codificar e decodificar o alfabeto não garante aplicação social da linguagem.

Uma educação mecânica e desqualificada cujo foco resida tão somente em reduzir os níveis de analfabetos sem elevar o nível dessa aprendizagem à aquisição de habilidades que permitam o desenvolvimento é quase tão ineficaz quanto o analfabetismo.

Neste sentido, é importante reconhecer a importância do letramento, que contempla vários níveis evolutivos. Uma pessoa pode saber ler e entender um simples bilhete, mas o alcance de outros níveis indica desenvolvimento, como a leitura e a escrita de uma carta, memorando, textos mais eruditos como dissertações ou teses, bem como todo o processo de entendimento necessário a uma aplicação prática do conhecimento.

5.3 Síntese do Capítulo

Este capítulo aborda o conceito de “criança leitora” e explora como as crianças desenvolvem suas habilidades de leitura, desde a decodificação de palavras até a compreensão do significado dos textos. Destaca-se que, antes de dominar a leitura de palavras, as crianças têm uma forma inicial de "leitura do mundo". A leitura é entendida como um processo que vai além da mera decifração de símbolos, envolvendo a compreensão e a interpretação do conteúdo.

A leitura é uma experiência pessoal que envolve a interação entre o leitor, o autor, o texto e o contexto. Essa interação é fundamental para a construção de significados. A leitura é um diálogo com o passado e a experiência do outro, e os leitores se inserem em comunidades que compartilham interesses semelhantes, enriquecendo a compreensão e a perspectiva.

A psicologia desempenha um papel importante na compreensão dos processos mentais envolvidos na leitura, incluindo a visualização, a fonação, a audição e a cerebração. A Psicologia Cognitiva da Leitura ajuda a desvendar o caminho percorrido pelo aprendiz desde os primeiros passos até se tornar um leitor fluente. Além disso, contribui para identificar e abordar dificuldades de leitura, como a dislexia, e desenvolver estratégias de compreensão textual.

A leitura é um ato multifacetado, com variadas técnicas disponíveis para se ajustar aos objetivos do leitor. A formação de leitores competentes envolve o estímulo ao uso de conhecimentos prévios, a capacidade crítica, a habilidade de fazer perguntas e a síntese de informações. O professor desempenha um papel fundamental na promoção da leitura contextualizada e na criação de situações de leitura relevantes para os alunos.

A leitura não é apenas um meio de evasão ou entretenimento, mas uma representação do mundo e uma oportunidade para criar significados e refletir sobre as verdades pessoais. Através da leitura, adquirimos o domínio da linguagem e a capacidade de compreender o mundo que nos cerca.

Em suma, a formação da criança leitora é um processo que envolve interações complexas entre o leitor, o autor, o texto e o contexto. A psicologia desempenha um papel

fundamental nesse processo, ajudando a compreender os aspectos cognitivos envolvidos na leitura. A formação de leitores competentes requer a promoção de ambientes e estratégias de leitura que sejam relevantes e significativos para os alunos.

Ainda neste capítulo, discute-se o conceito de analfabetismo funcional e sua relação com a formação da criança leitora, bem como explora a distinção entre alfabetização e letramento. O analfabetismo funcional se refere à incapacidade de uma pessoa usar a leitura, a escrita e as habilidades matemáticas para realizar tarefas cotidianas e participar plenamente na sociedade. A formação adequada da criança leitora é essencial para prevenir o analfabetismo funcional.

Ressalta-se que o analfabetismo funcional não se limita à decodificação das palavras, mas também à capacidade de compreender, analisar informações e aplicar o conhecimento em diferentes contextos, sendo que a promoção da leitura desempenha um papel crítico. As escolas e educadores devem focar na compreensão e aplicação do conhecimento. O letramento é a capacidade de usar a leitura e a escrita para alcançar objetivos específicos em contextos sociais, enquanto a alfabetização se refere à aquisição das habilidades de leitura e escrita.

6 CONTRIBUIÇÕES DO PNAIC PARA A MEDIAÇÃO DIDÁTICA NA LEITURA DELEITE

Nesta seção da pesquisa, buscamos explorar as contribuições do PNAIC para a mediação didática dos professores durante a realização da leitura deleite para crianças em processo de formação leitora, abrangendo os anos do 1º ao 3º ano. O objetivo do capítulo foi analisar se a implementação de práticas e estratégias de estímulo à leitura no contexto escolar trouxe benefícios para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, com base nos relatos apresentados em estudos previamente conduzidos em dissertações.

Durante a etapa de pré-análise, foram criteriosamente selecionadas dissertações que foram utilizadas para dar embasamento teórico a este estudo por meio dos descritores: PNAIC, Leitura, Alfabetização, Formação. Nessa etapa, definiu-se o problema, as hipóteses e foram fixados os objetivos.

Na etapa seguinte - descrição analítica - foi feita a exploração do material e, por meio de procedimentos de codificação, classificação e categorização, os resultados foram organizados em três partes que passaram pela interpretação inferencial, ou seja, pela interpretação das informações.

A primeira parte apresentou um pouco do conteúdo de cada um dos estudos selecionados. A segunda parte descreveu os desafios enfrentados pelo PNAIC, visando compreender as dificuldades e obstáculos presentes em sua concepção, como as divergências entre abordagens pedagógicas tradicionais e construtivistas, as disparidades na distribuição de recursos, a formação docente e a avaliação do programa, bem como questões relacionadas à transparência e ao acesso à informação. E a terceira parte buscou apresentar de forma mais direta aspectos presentes no PNAIC voltados à formação da criança leitora e à mediação didática que estavam contidos nos estudos selecionados.

Esta discussão foi embasada em cinco trabalhos acadêmicos (Barbosa, 2017; Vilarrubia, 2019; Silva, 2017; Lozano, 2020; Santos, 2021), dos quais foram destacados os conceitos fundamentais do PNAIC e da criança leitora, assim como as contribuições da prática da leitura e sua manifestação nos documentos da BNCC e do PNE, estabelecendo conexões com as propostas do PNAIC e seu impacto no processo de ensino e aprendizagem.

6.1 As contribuições das dissertações

Temos disponível, no campo da Educação, uma vasta produção de dissertações que podemos encontrar em diferentes repositórios. Trata-se de um rico material de pesquisa que pode ser explorado e discutido em outras pesquisas. Tomando isso como horizonte, a proposta da nossa dissertação foi trabalhar nessa linha, buscando em trabalhos já concluídos de mestrado, respostas às nossas dúvidas. Para fins de responder aos nossos objetivos, passaremos a apresentar os cinco trabalhos escolhidos para este estudo.

A pesquisa de Barbosa (2017), realizada em parceria com o Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar (ALFALE), apresenta uma análise significativa sobre os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização, especificamente no eixo da leitura, e sua repercussão na prática da professora alfabetizadora participante do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Por meio de uma abordagem qualitativa com enfoque no estudo de caso, a pesquisa investiga detalhadamente o trabalho da professora no cotidiano da sala de aula, considerando os direitos de aprendizagem no eixo da leitura. Utilizando uma variedade de técnicas e instrumentos de coleta de dados, como observação sistemática, entrevista semiestruturada, questionário impresso, diário de campo e registro fotográfico, a pesquisadora buscou conhecer como a compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora influencia sua prática pedagógica e a organização do trabalho docente.

A pesquisa fundamentou-se em documentos oficiais do PNAIC e do Ministério da Educação, assim como em diversos autores que contribuem para a compreensão da alfabetização. Os resultados demonstram que a compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora influencia positivamente sua prática pedagógica, resultando em uma operacionalização mais eficiente do trabalho nas práticas de leitura em sala de aula, contribuindo para a formação da criança leitora. A evidência dos direitos de aprendizagem nas práticas pedagógicas da professora serve como um guia para o planejamento, avaliação e monitoramento das progressões das aprendizagens das crianças, destacando a importância desses direitos como instrumento norteador das práticas educacionais no ciclo de alfabetização (Barbosa, 2017).

Já a pesquisa de Vilarrubia (2019) oferece uma perspectiva valiosa sobre a alfabetização de crianças em situação de vulnerabilidade social, destacando a importância da efetivação desse processo até o fim do terceiro ano do ciclo de alfabetização como condição fundamental para o sucesso contínuo na aprendizagem. Um dos pontos centrais dessa pesquisa é a abordagem da vulnerabilidade social não como uma barreira intransponível para a aprendizagem, mas como

uma realidade influenciada por injustiças sociais que podem afetar o desempenho escolar das crianças. Ao reconhecer essa realidade, a pesquisa destaca a necessidade de estratégias e intervenções pedagógicas adequadas para atender às necessidades específicas desses alunos (Vilarrubia, 2019).

A metodologia qualitativa utilizada na pesquisa permite uma análise profunda das práticas pedagógicas da professora alfabetizadora e de como elas impactam o processo de aprendizagem das crianças. As entrevistas semiestruturadas com a professora e alguns alunos, juntamente com a observação de aulas e a análise dos resultados acadêmicos, fornecem insights valiosos sobre as estratégias adotadas e seu impacto no desenvolvimento das crianças (Vilarrubia, 2019).

Um aspecto notável da pesquisa é a ênfase na afetividade e na educação humanizadora como elementos-chave no processo de ensino e aprendizagem. A professora pesquisada demonstra um compromisso genuíno em respeitar as necessidades individuais de seus alunos e em proporcionar um ambiente de apoio e incentivo que promova a autoestima e o sucesso acadêmico. Ao priorizar o respeito às necessidades das crianças e ao adotar estratégias pedagógicas centradas na afetividade, a professora demonstra uma abordagem eficaz para lidar com as complexidades da alfabetização em contextos de vulnerabilidade social. Isso não apenas facilita o aprendizado das crianças, mas também contribui para o desenvolvimento de sua autoconfiança e senso de realização (Vilarrubia, 2019).

A pesquisa de Silva (2017) oferece uma análise interessante sobre a influência da formação proporcionada pelo PNAIC na prática da leitura deleite em sala de aula, bem como na importância da leitura em voz alta na formação do aluno-leitor do terceiro e quarto ano do ensino fundamental. Ao adotar uma abordagem qualitativa do tipo estudo de caso em uma escola pública de Maceió, a pesquisa permite uma compreensão aprofundada das práticas de leitura e das percepções das professoras sobre a leitura deleite e sua implementação em sala de aula. Os resultados indicam que as professoras demonstram um entendimento alinhado com as orientações do PNAIC sobre a importância da leitura deleite. No entanto, também é destacado que essas percepções são influenciadas pelas práticas de leitura ao longo de suas histórias de vida e carreiras profissionais. Isso ressalta a interseção entre as diretrizes do programa e a experiência individual de cada educador.

Um aspecto particularmente significativo da pesquisa é a observação de como as práticas curriculares de leitura deleite, especialmente aquelas realizadas em voz alta pela professora, têm um impacto na memória afetiva das crianças. A voz da professora, ao narrar histórias e textos, cria uma paisagem sonora que se torna parte integrante da experiência de

recepção do texto para os alunos. Isso evidencia o papel crucial do professor não apenas como transmissor de conhecimento, mas também como mediador emocional e cultural na experiência de leitura dos alunos (Silva, 2017).

Portanto, a pesquisa de Silva (2017) destaca a importância da formação proporcionada pelo PNAIC na promoção da leitura deleite em sala de aula e na formação do aluno-leitor, ressaltando a influência das práticas curriculares e da voz do professor nesse processo. Esses resultados contribuem para uma compreensão mais abrangente dos desafios e das oportunidades envolvidas na promoção da leitura e no desenvolvimento da competência leitora nas escolas públicas.

Por sua vez, a pesquisa de Lozano (2020) oferece uma contribuição significativa para a compreensão das vertentes teóricas presentes no Componente de Língua Portuguesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Ensino Fundamental. Ao investigar se essas vertentes são convergentes ou divergentes com a perspectiva enunciativo-discursiva anunciada pelo documento, a autora aborda uma questão crucial para o entendimento e a implementação da BNCC nas escolas brasileiras.

A hipótese levantada pela autora, de que a BNCC apresenta vertentes teóricas já existentes em outros documentos educacionais nacionais, bem como vertentes em disputa nos últimos 30 anos em relação ao ensino de língua portuguesa, é fundamental para compreender a complexidade teórica subjacente ao documento curricular nacional. A falta de referências explícitas sobre os autores utilizados na elaboração da BNCC torna essencial uma pesquisa detalhada como a realizada por Lozano (2020), que busca identificar e analisar essas vertentes teóricas para orientar os professores na aplicação efetiva das diretrizes curriculares (Lozano, 2020).

Ao adotar os conceitos de diálogo, heteroglossia dialogizada e valoração desenvolvidos por Bakhtin e Volóchinov como fundamentação teórica central, a pesquisa oferece uma base sólida para sua análise. A conclusão de que as vertentes teóricas identificadas estão em sua maioria alinhadas com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem é relevante e indica uma coerência geral no documento da BNCC (Lozano, 2020).

No entanto, a autora destaca algumas dissonâncias, especialmente na área de alfabetização e nos Objetos de Conhecimento e Habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que merecem atenção. Essas dissonâncias podem ser atribuídas não apenas a diferenças teóricas, mas também ao contexto político atual, que pode influenciar a formulação e implementação das políticas educacionais (Lozano, 2020).

Em resumo, a pesquisa de Lozano (2020) fornece uma análise detalhada e fundamentada

das vertentes teóricas presentes na BNCC para o Ensino Fundamental, destacando a importância de compreender essas referências teóricas para uma implementação eficaz da política curricular nacional. Suas conclusões abrem espaço para novas investigações sobre a implementação e os impactos da BNCC nas práticas de ensino e aprendizagem em todo o país.

A pesquisa de Santos (2021) oferece uma análise importante sobre o ensino de literatura dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Brasil, destacando a relevância de uma leitura cuidadosa do documento para compreender como a literatura é abordada e quais são os encaminhamentos metodológicos propostos para sua leitura na escola.

Ao contextualizar a implementação da BNCC em 2018 e seu papel na centralização e uniformização dos conteúdos curriculares na educação básica, o autor ressalta a inserção do ensino de língua portuguesa no campo de linguagem e suas tecnologias, onde a literatura é apresentada como parte integrante deste componente curricular. A pesquisa se concentra em analisar como os conteúdos relacionados ao ensino de literatura são apresentados no documento da BNCC, quais tipos de textos literários são propostos para leitura e quais são os encaminhamentos metodológicos sugeridos para a leitura da literatura na escola, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental (Santos, 2021).

O corpus utilizado para a análise consiste nas habilidades de língua portuguesa apresentadas na BNCC referentes ao ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental, fornecendo uma base sólida para a investigação proposta. Ao discutir os momentos-chave do ensino de língua e literatura e ao apresentar considerações teóricas fundamentadas, a pesquisa de Santos (2021) contribui significativamente para o entendimento do papel da literatura dentro da BNCC e para orientar práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da leitura literária na escola brasileira.

Quadro 1 – Quadro síntese dos objetivos

Autor (ano)	Objetivo
Barbosa (2017)	Investigar como a compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora influencia sua prática pedagógica e a organização do trabalho docente no ciclo de alfabetização, especificamente no eixo da leitura.
Vilarrubia (2019)	Destacar a importância da alfabetização até o fim do terceiro ano do ciclo como condição fundamental para o sucesso contínuo na aprendizagem, especialmente para crianças em situação de vulnerabilidade social, e investigar as práticas pedagógicas da professora alfabetizadora e seu impacto no desenvolvimento das crianças.

Autor (ano)	Objetivo
Silva (2017)	Compreender a implementação da leitura deleite em sala de aula, especialmente a leitura em voz alta, e seu impacto no desenvolvimento do aluno-leitor do terceiro e quarto ano do ensino fundamental.
Lozano (2020)	Analisar as vertentes teóricas presentes no Componente de Língua Portuguesa da BNCC para o Ensino Fundamental e investigar se essas vertentes são convergentes ou divergentes com a perspectiva enunciativo-discursiva anunciada pelo documento.
Santos (2021)	Analisar como os conteúdos relacionados ao ensino de literatura são apresentados na BNCC, quais tipos de textos literários são propostos para leitura e quais são os encaminhamentos metodológicos sugeridos para a leitura da literatura na escola.

Fonte: Elaborado pela autora

Os objetivos de cada estudo foram claramente definidos e direcionam a pesquisa para investigar aspectos específicos relacionados à alfabetização, práticas pedagógicas, implementação da BNCC e ensino de literatura.

Quadro 2 – Síntese das metodologias e resultados.

Autor (ano)	Metodologia	Resultados
Barbosa (2017)	Qualitativa, com foco em estudo de caso. Utilizou diversas técnicas de coleta de dados, como observação sistemática, entrevista semiestruturada, questionário impresso, diário de campo e registro fotográfico.	Demonstram que a compreensão dos direitos de aprendizagem pela professora influencia positivamente sua prática pedagógica, resultando em uma operacionalização mais eficiente do trabalho nas práticas de leitura em sala de aula.
Vilarrubia (2019)	Qualitativa, com ênfase em entrevistas semiestruturadas, observação de aulas e análise dos resultados acadêmicos.	Destacam a importância da afetividade e da educação humanizadora no processo de ensino e aprendizagem, especialmente em contextos de vulnerabilidade social.
Silva (2017)	Qualitativa, tipo estudo de caso. Observou práticas de leitura em uma escola pública de Maceió.	Indicam que as práticas curriculares de leitura deleite, especialmente em voz alta pela professora, têm um impacto na memória afetiva das crianças, destacando o papel crucial do professor como mediador emocional na experiência de leitura dos alunos.
Lozano (2020)	Análise teórica e documental para entender as vertentes presentes na BNCC para o Ensino Fundamental.	Identificou que, em sua maioria, as vertentes teóricas estão alinhadas com a perspectiva enunciativo-discursiva da linguagem, mas destacou algumas dissonâncias que merecem atenção, especialmente na área de alfabetização e nos Objetos de Conhecimento e Habilidades para os anos iniciais do Ensino Fundamental.
Santos (2021)	Análise documental das habilidades de Língua Portuguesa apresentadas na BNCC, focando no ensino de literatura nos anos iniciais do ensino fundamental.	Contribui para o entendimento do papel da literatura dentro da BNCC e para orientar práticas pedagógicas mais eficazes no ensino da leitura literária na escola brasileira.

Essas análises destacam a diversidade metodológica utilizada em cada pesquisa e os

diferentes resultados obtidos, fornecendo insights valiosos para a compreensão e aprimoramento das práticas educacionais relacionadas à alfabetização, à literatura e à implementação da BNCC no contexto brasileiro.

Quadro 3 – Quadro síntese das contribuições para o presente estudo

Autor (ano)	Contribuições
Barbosa (2017)	Ao compreender os direitos de aprendizagem propiciados pelo PNAIC a professora tem sua prática pedagógica positivamente influenciada, incluindo a leitura em aula. Tais evidências mostram que conhecer os direitos de aprendizagem serve como guia para o planejamento, avaliação e monitoramento do progresso das crianças, o que inclui a mediação da leitura deleite.
Vilarrubia (2019)	Neste estudo, evidencia-se a importância da afetividade e da educação humanizadora na prática pedagógica, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. O PNAIC, ao promover esses valores, pode influenciar a mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite, criando um ambiente de apoio e incentivo que promove o desenvolvimento da formação leitora das crianças.
Silva (2017)	Este estudo destaca a importância da leitura em voz alta para a formação do aluno-leitor. Isso indica que o PNAIC pode estar promovendo práticas específicas de mediação da leitura deleite, como a leitura em voz alta, para crianças em processo de formação leitora.
Lozano (2020)	Tendo como base as vertentes teóricas da BNCC para o Ensino Fundamental esse estudo oferece insights sobre como essas bases podem influenciar a mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite.
Santos (2021)	Esse estudo apresenta práticas sobre o ensino de literatura dentro da BNCC, destacando como os conteúdos relativos à literatura são apresentados e quais aparatos metodológicos são aplicados. Em sua análise mostra como o PNAIC e a BNCC influenciam a mediação didática da leitura em geral.

Fonte: Elaborado pela autora

Esses estudos fornecem insights valiosos sobre como o PNAIC, por meio de suas diretrizes e formação oferecida aos professores, pode influenciar a mediação didática do professor ao realizar a leitura deleite para crianças em processo de formação leitora nos anos iniciais do ensino fundamental.

Os estudos mencionados fornecem contribuições significativas para entender como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) impacta a prática pedagógica relacionada à leitura deleite nas séries iniciais do ensino fundamental. Na qualidade de pesquisadora e docente percebo que na pesquisa de Barbosa (2017) o programa não apenas promoveu a alfabetização, mas também influenciou positivamente as práticas pedagógicas ao enfatizar a importância da leitura prazerosa para o desenvolvimento dos alunos. Ao promover a leitura prazerosa, o programa buscou instigar nos alunos o gosto pela leitura desde cedo. Isso não só contribui para o desenvolvimento das habilidades de leitura e compreensão, mas também para o desenvolvimento emocional, cognitivo e social das crianças. A leitura prazerosa não apenas aumenta o vocabulário e melhora a compreensão textual, mas também estimula a imaginação, promove a empatia e ajuda a desenvolver o pensamento crítico.

Nas pesquisas de Vilarrubia (2019) é enfatizada a importância da afetividade e da educação humanizadora no contexto educacional, especialmente em áreas vulneráveis socialmente. Como educadora reconheço que a afetividade na educação envolve o estabelecimento de vínculos emocionais positivos entre professores e alunos. Isso é crucial, especialmente em contextos onde os alunos podem enfrentar desafios pessoais, sociais e econômicos significativos. Quando os alunos se sentem valorizados, respeitados e apoiados emocionalmente, estão mais propensos a se engajar ativamente no processo de aprendizagem e a alcançar melhores resultados acadêmicos. A leitura prazerosa desempenha um papel crucial nesse contexto, pois não só promove o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, mas também enriquece a experiência educacional dos alunos.

Nos estudos de Silva (2017) observa-se que a leitura em voz alta é crucial para a formação do aluno-leitor. Esse estudo em particular chama a atenção pois entendemos que a leitura em voz alta permite que os alunos se familiarizem com a sonoridade das palavras, a entonação adequada, a pronúncia correta e a fluência na leitura. Isso é especialmente relevante nos anos iniciais do ensino fundamental, quando os alunos estão aprendendo a decodificar palavras e a construir significados a partir dos textos que leem.

Além disso, a leitura em voz alta proporciona uma oportunidade valiosa para os alunos explorarem a linguagem de maneira mais ampla e contextualizada. Eles podem desenvolver habilidades de escuta atenta, capacidade de concentração e compreensão de diferentes pontos de vista e emoções expressas nos textos.

Outro aspecto crucial é o impacto emocional da leitura em voz alta. O contato com histórias envolventes e narrativas cativantes pode despertar o interesse e o prazer pela leitura nos alunos. Isso não apenas fortalece seu vínculo com os livros e a literatura, mas também estimula a imaginação, a criatividade e o desenvolvimento da empatia ao se identificar com personagens e situações diversas.

O estudo de Lozano (2020) oferece insights sobre como essas bases podem influenciar a mediação didática da leitura de prazer pelo professor. Isso indica que o PNAIC não só complementa, mas também se alinha com as diretrizes curriculares, promovendo uma abordagem integrada e coerente para o ensino da leitura. Observamos que ao destacar essa influência, o estudo sugere que o PNAIC não apenas complementa, mas também se alinha de maneira coerente com as diretrizes curriculares estabelecidas pela BNCC. Isso é fundamental porque demonstra uma integração eficaz entre as metas e objetivos do PNAIC, voltados para a alfabetização na idade certa, e os princípios mais amplos estabelecidos pela BNCC, que visam garantir uma formação integral e de qualidade para todos os estudantes brasileiros.

Por fim, o estudo de Santos (2021) apresenta práticas específicas sobre o ensino de literatura dentro da BNCC, evidenciando como o PNAIC e a BNCC podem influenciar a mediação didática da leitura em geral. Isso inclui como os conteúdos literários são apresentados e quais métodos são aplicados, mostrando uma integração eficaz entre os objetivos do PNAIC e as diretrizes mais amplas da BNCC.

Como pesquisadora e docente, entendo que o estudo de Santos (2021) traz contribuições significativas para o entendimento de como o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) podem impactar a mediação didática da leitura, especialmente no contexto do ensino de literatura. Isso porque a pesquisa de Santos (2021) demonstra como o PNAIC complementa e se alinha harmoniosamente com orientações mais amplas como a BNCC. Essa integração eficaz é fundamental para garantir uma abordagem consistente e coerente no ensino da leitura em geral, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, quando os alunos estão desenvolvendo suas habilidades literárias e interpretativas.

6.2 Desafios relacionados ao PNAIC

Para tratar sobre os desafios voltados ao PNAIC, além das dissertações selecionadas (Barbosa, 2017; Vilarubia, 2019; Silva, 2017; Lozano, 2020; e Santos, 2021), recorreu-se a contribuições de outros autores e comentaristas, a fim de abarcar de uma forma mais holística as nuances desse tema.

O PNAIC foi objeto de diversos conflitos e debates durante sua implementação. Alguns dos principais conflitos relacionados ao PNAIC incluem: as divergências sobre a abordagem pedagógica; questões relativas à formação de professores; a falta de equidade com relação à distribuição dos recursos; o modo de avaliação e o monitoramento do programa; o nível de participação e envolvimento dos professores no programa; e o alinhamento com políticas educacionais anteriores e subsequentes (Leal, Pessoa, Sousa, 2022; Vercelli; Julioti, 2017; Santos, 2015; Amaral, 2015; Costa et al., 2021; Moreira, 2015; Costa, 2021; Fernandes e Setelli, 2019; Viana, 2017).

Com base nos estudos contemplados pela pesquisa, pode-se perceber que, com relação às divergências de visões relativas à abordagem pedagógica, o embate girou em torno dos educadores que defendiam uma abordagem mais tradicional, focada na transmissão de conteúdos de forma direta, enquanto outros advogavam por uma pedagogia mais construtivista

e participativa.

A dissertação de Barbosa (2017), apesar de não especificar explicitamente os conflitos relacionados ao PNAIC durante seu estudo, apresenta um cenário em que questões como divergências sobre a abordagem pedagógica e a formação de professores podem ser relevantes para a compreensão da implementação do programa e de seus impactos na prática pedagógica.

Isso porque a concepção tradicional da alfabetização se baseia nos chamados “métodos sintéticos”, nos quais o ensino se concentra nas letras e sílabas, visando à aprendizagem do código alfabético. Essa abordagem, historicamente enraizada, prioriza a decodificação das palavras e a memorização das correspondências entre letras e sons, muitas vezes desconsiderando o contexto social e as práticas de leitura e escrita dos alunos fora do ambiente escolar. Esta é uma abordagem criticada por não levar em consideração a compreensão dos princípios da escrita e as práticas sociais (Leal, Pessoa, Sousa, 2022).

Por outro lado, a partir da década de 1980, surge uma nova perspectiva sobre a alfabetização, que amplia o conceito para além da mera decodificação das letras. Nessa visão, a alfabetização está intrinsecamente ligada ao letramento, ou seja, à capacidade do indivíduo de utilizar a leitura e a escrita em contextos sociais variados. Essa concepção enfatiza a importância de inserir os aprendizes em práticas de leitura e escrita que sejam significativas e contextualizadas, tanto dentro quanto fora da escola. O letramento não se limita à decodificação de palavras, mas envolve também a compreensão de textos, a produção de textos coerentes e a participação em práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita (Leal, Pessoa, Sousa, 2022).

Existem diferentes métodos para alfabetização, como o método alfabético, fônico, silábico, fônico-silábico, palavração, sentencição, global, construtivista e sociolinguístico. O PNAIC, embora não tenha especificamente adotado um método único, enfatiza uma perspectiva que vai além da mera decodificação das letras, abordando também aspectos como compreensão de textos, produção textual e participação em práticas sociais de leitura e escrita. Nessa perspectiva, os professores eram capacitados para utilizar uma variedade de estratégias pedagógicas que atendessem às necessidades individuais dos alunos e promovessem uma alfabetização mais ampla e significativa. Portanto, em vez de adotar um método específico, o PNAIC buscou fornecer aos professores ferramentas e recursos para uma alfabetização mais holística, preparando os alunos não apenas para decodificar letras, mas também para compreender e utilizar a leitura e a escrita em diferentes contextos sociais (Vercelli; Julioti, 2017).

Quadro 4 – Comparativo entre abordagens tradicionais versus abordagens contemporâneas de alfabetização.

Visão tradicional		Visão contemporânea
Foco	Decodificação	Compreensão de textos
Treinamento	Memorização	Participação em práticas sociais
Cenário	Isolamento das habilidades de leitura e escrita	Contexto Social
Finalidade	Ênfase na decodificação	Preparação para a sociedade letrada

Fonte: Elaborado pela própria pesquisadora adaptado de Vercelli; Julioti (2017).

As abordagens contemporâneas, como o letramento, oferecem uma visão mais ampla e integrada da alfabetização, que vai além da simples decodificação das letras, preparando os alunos para uma participação efetiva na sociedade letrada. Por outro lado, os métodos sintéticos tradicionais podem limitar a compreensão e o uso prático da leitura e escrita, ao focar apenas na mecânica da linguagem.

As pesquisas inclusas neste estudo e realizadas por Lozano (2020) apresentam ligações concernentes a abordagem pedagógica e ao alinhamento com políticas educacionais anteriores e subsequentes. No estudo de Lozano (2020) são analisadas as vertentes teóricas presentes na BNCC para o Ensino Fundamental e existe uma preocupação sobre dissonâncias entre as diretrizes do PNAIC e as propostas da BNCC que precisam estar alinhadas em prol de objetivos comuns.

Acerca do tema tratado por Lozano em sua pesquisa, trazemos outros autores já que, os debates sobre os métodos e abordagens que devem ser adotadas para alfabetizar os alunos são extensos. Autores como Crato (2011) e Oliveira (2002), por exemplo, argumentam que o construtivismo possui uma inspiração romântica e anti-racionalista, desconsiderando a objetividade, os conteúdos científicos e os processos cognitivos. Além disso, Stanislas Dehaene (2012) questiona a eficácia do construtivismo na alfabetização, apontando para problemas como a abordagem do método global.

Dehaene (2012) também contribui afirmando que a decodificação das palavras ocorre no lado esquerdo do cérebro e, ao utilizar o método global, que primeiro ensina o significado da palavra e depois os símbolos que a compõem, ocorre um processo invertido e ineficiente de aprendizado. Ele também critica a ênfase na globalidade em detrimento a segmentação e análise dos componentes fonéticos das palavras. Em seu ponto de vista, isso poderia levar a dificuldades na compreensão do funcionamento do sistema de escrita e na aquisição de habilidades de leitura e escrita fundamentais. Argumenta ainda que a falta de segmentação e análise fonética, pode gerar dificuldades na compreensão da relação entre letras e sons,

prejudicando o processo de alfabetização e leitura fluente. Para Crato (2011) e Oliveira (2002) o método fônico, que ensina os sons das letras e a decodificação das palavras de forma sistemática é mais adequado por ser mais estruturado e baseado em evidências.

Mas por outro lado, advogar pela adoção de uma alfabetização centrada exclusivamente em métodos sintéticos ou analíticos como forma de superar os atuais desafios no ensino da alfabetização, se ignoram as contribuições de estudos que examinam o processo de desenvolvimento dos alunos na aprendizagem da leitura e escrita, bem como as pesquisas sobre letramento (Brasil, 2012).

(...) alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (Soares, 1998, p. 47).

Apesar das polêmicas estabelecidas entre os educadores que se dividem entre as abordagens tradicionais e uma pedagogia construtivista e participativa, é possível ocorrer a mudança da prática pedagógica. Todavia, é válido salientar que uma iniciativa de capacitação contínua não é capaz, por si só, de induzir a reflexão sobre a viabilidade de mudanças. Essa reflexão também está condicionada às circunstâncias de trabalho dos professores e ao seu comprometimento com o avanço do processo de ensino e aprendizagem das crianças, influenciando diretamente o desenvolvimento do sistema educacional na comunidade (Vercelli; Julioti, 2017).

Destaca-se ainda que questões relacionadas à qualidade e eficácia da formação oferecida aos professores participantes do PNAIC foram levantadas. Alguns críticos questionaram a adequação e a profundidade dessa formação para lidar com os desafios específicos da alfabetização na idade certa (Viana, 2017).

A dissertação de Silva (2017) selecionada por essa pesquisa analisa a influência da formação proporcionada pelo PNAIC na prática da leitura deleite em sala de aula. Tal aspecto é relevante devido ao fato de que a qualificação profissional docente esta intimamente relacionada a qualidade da educação.

Resultados de pesquisas realizadas por Viana (2017) estão alinhados com a dissertação de Silva (2017) e evidenciam que a participação na formação contínua oferecida pelo PNAIC tem um impacto positivo na qualidade do ensino durante o processo de alfabetização. Isso porque os professores alfabetizadores que obtiveram novos aprendizados e vivências

significativas ao longo do programa de formação, contribuíram para elevar os indicadores de progresso na educação básica.

Existe ainda, uma questão crucial no contexto da educação brasileira: a distribuição desigual de recursos educacionais entre as diferentes regiões do país, o que pode gerar desafios significativos para a implementação efetiva de programas como o PNAIC, conforme observado no estudo de Vilarrubia (2019) que foi uma das pesquisas selecionadas por este estudo.

A dissertação de Vilarrubia (2019) destaca a importância da formação de professores para atender às necessidades específicas de crianças em situação de vulnerabilidade social. O conflito relacionado à formação de professores mostra-se relevante neste contexto, especialmente se houver falta de equidade na distribuição dos recursos para a formação ou se a abordagem pedagógica não considerar adequadamente as necessidades desses alunos.

A falta de acesso equitativo aos recursos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas pelo PNAIC pode agravar ainda mais as desigualdades educacionais já existentes. Como mencionado na pesquisa de Fernandes e Stelli (2019), esse problema se torna ainda mais evidente em áreas remotas ou de difícil acesso, como as escolas ribeirinhas do Município de Manaus. De acordo com resultados da referida pesquisa, embora o PNAIC forneça indicadores de condutas para práticas inclusivas, sua implementação é limitada pelos desafios estruturais e pela falta de preparo dos profissionais envolvidos.

Na região ribeirinha de Manaus, entre os rios Negro, Solimões e seus afluentes, a falta de divulgação de experiências inclusivas dificulta a adoção de práticas alinhadas com a realidade local. Além disso, questões como dificuldades de deslocamento, longas distâncias entre as comunidades e a escola, e o desconhecimento dos direitos educacionais contribuem para a marginalização dos alunos com deficiência. Embora o PNAIC tenha como objetivo a formação, sua implementação e continuidade são prejudicadas por fatores externos, como a alta rotatividade de professores nas escolas ribeirinhas, devido à falta de um processo seletivo eficaz por parte do município. A renovação lenta e burocrática dos contratos temporários leva à perda de conhecimento e práticas pedagógicas adquiridas durante as formações, prejudicando os alunos que deveriam ser beneficiados pelo programa.

Nesses contextos, a garantia do direito ao acesso e permanência na escola, assim como o acesso ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os estudantes com necessidades especiais, enfrenta desafios significativos. As barreiras para o deslocamento até as escolas, bem como o desconhecimento por parte dos alunos e de suas famílias sobre seus direitos, são questões importantes que precisam ser enfrentadas e superadas.

É preciso reconhecer e abordar as disparidades regionais na distribuição de recursos educacionais, a fim de garantir que todos os alunos, independentemente de sua localização geográfica, tenham acesso a uma educação de qualidade e a oportunidades de aprendizagem equitativas. Além disso, ressalta a necessidade de políticas educacionais e estratégias específicas para superar essas desigualdades e promover uma educação inclusiva e acessível para todos (Fernandes e Setelli, 2019).

Outro ponto de atenção diz respeito a forma como a avaliação e o monitoramento do programa foram conduzidas e suas controvérsias no sentido de avaliar a eficácia dos mecanismos de monitoramento para acompanhar o progresso dos alunos e o impacto das ações do PNAIC. Nesse sentido, um estudo desenvolvido por Carneiro (2018) apresentou alguns dos resultados da análise do PNAIC com os desafios voltados a avaliação e implementação do programa.

O Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC)² é utilizado como ferramenta de avaliação do PNAIC. As tarefas de avaliação no SIMEC enfatizam a importância da reflexão sobre as práticas pedagógicas, mas ainda estão distantes da realidade escolar e das práticas do programa. Embora o SIMEC seja útil para gestão e monitoramento do programa, sua complexidade de acesso e falta de suporte adequado dificultam sua utilização pelos professores (Carneiro, 2018).

Esse sistema de avaliação apresenta ainda um outro ponto de fragilidade: os professores enfrentam dificuldades no acesso e compreensão do SIMEC, pois não recebem treinamento adequado. Há que se mencionar ainda que as tarefas avaliativas muitas vezes não refletem a realidade em sala de aula, apresentando informações estanques que não possibilitam uma reflexão profunda sobre o processo de aprendizagem dos alunos. Segundo a análise, os cursos de formação continuada do PNAIC devem ultrapassar práticas puramente instrumentais e buscar desenvolver habilidades e competências diversificadas nos professores. A falta de clareza sobre os objetivos e conhecimentos propostos nas tarefas do Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) geram frustração entre os professores, que buscam práticas pedagógicas inovadoras e relevantes para sua realidade escolar (Carneiro, 2018).

² O SIMEC é uma ferramenta importante para a gestão educacional no Brasil, facilitando o acompanhamento e a execução de programas e políticas públicas, como é o caso do PNAE, através de seus diferentes módulos, incluindo o PAR.

Em suma, os desafios na avaliação e implementação do PNAIC incluíram a complexidade do SIMEC, a falta de alinhamento entre as práticas avaliativas e a realidade escolar, bem como a necessidade de uma formação continuada mais eficaz e adaptada às demandas dos professores e das escolas.

Além do SIMEC, um dos indicadores de desempenho utilizados para medir a eficiência do PNAIC é a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) que foi desenvolvida e aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com o propósito de mapear as habilidades dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática ao final do 3º ano do Ensino Fundamental (Costa, 2021).

Todavia, algumas críticas são dirigidas à ANA como discutido por Ferreira e Santos (2019) sendo o foco predominantemente nos resultados quantitativos, que acaba por desconsiderar adequadamente os contextos socioeconômicos e as práticas pedagógicas que influenciam esses resultados. Isso pode levar a uma visão limitada da eficácia do PNAIC, sem considerar aspectos qualitativos importantes.

Também as diferenças contextuais, como observado nos resultados da pesquisa feita nas escolas do sertão pernambucano por Ferreira e Santos (2019) que mostrou que escolas com diferentes níveis socioeconômicos podem apresentar resultados distintos na ANA, sugerindo que as condições contextuais têm um papel significativo nos resultados de alfabetização e desconsiderar tal variável pode distorcer a compreensão da eficácia do PNAIC.

Vale destacar que a ANA não avalia diretamente a formação docente, nem o papel do contexto escolar e das práticas colaborativas na promoção do sucesso dos alunos, ela se concentra principalmente na avaliação dos resultados de aprendizagem dos alunos em leitura, escrita e matemática. Esse entendimento é importante para compreender que a ANA pode não estar capturando adequadamente a qualidade e a eficácia da formação docente proporcionada pelo PNAIC ou os fatores contextuais que influenciam os resultados de alfabetização, sugerindo a necessidade de uma avaliação mais abrangente e sensível ao contexto do PNAIC (Ferreira e Santos, 2019).

Costa (2021) pondera ainda que a ANA se concentra excessivamente em aspectos específicos da alfabetização, negligenciando outras habilidades igualmente importantes, como compreensão de leitura, interpretação textual e habilidades de escrita (Costa, 2021).

É pertinente ainda compreender como os resultados da ANA são utilizados. Isso porque, se não forem devidamente interpretados e contextualizados, os resultados podem levar a medidas inadequadas de intervenção ou políticas educacionais que não abordam as necessidades reais dos alunos. Resta ponderar que a ênfase excessiva nos resultados da ANA

pode levar a uma cultura de ensino voltada para testes, em que o foco está mais na preparação para a avaliação do que na aprendizagem significativa (Costa, 2021).

Diante de críticas direcionadas ao PNAIC após resultados da ANA, Moreira (2015) entende tratar-se de críticas infundadas, pois:

Nenhum programa é capaz de proporcionar resultados tão rapidamente. Ainda, a ANA não se propôs a avaliar os avanços do programa. Nós trabalhamos em 2013 para testar nossos instrumentos. Em 2014, foi possível apresentar um primeiro diagnóstico da alfabetização no país e auxiliar os formadores a trabalharem as dificuldades identificadas em cada escola, observando os contextos nos quais elas se inserem (de socioeconômico à formação de seus professores). Neste momento, o Pnaic é a ação mais bem sistematizada para atender a realidade apresentada pela avaliação (Moreira, 2015, on-line).

Em estudo realizado por Costa et al. (2021) que avaliou o PNAIC e o PNA os pesquisadores perceberam que embora tenham sido observadas críticas válidas no âmbito do PNAIC, reconhece-se sua importância na capacitação de professores com o objetivo de aprimorar a qualidade do processo de alfabetização. No entanto, no contexto da Política Nacional de Alfabetização (PNA), que ainda é recente, percebe-se um retrocesso na trajetória da alfabetização no Brasil, ao reintroduzir conceitos políticos e metodológicos considerados ultrapassados e defender um único método para o ensino da leitura e escrita.

Noutro estudo realizado por Teixeira e Silva (2021) a busca foi por analisar as perspectivas teóricas e os discursos acerca da alfabetização presentes nas políticas educacionais promovidas pelo Ministério da Educação ao longo das últimas duas décadas, incluindo o PROFA, Pró-Letramento, PNAIC e PNA baseando-se nos estudos sobre alfabetização e letramento. Como resultado constatou-se que o PROFA, Pró-Letramento e PNAIC adotam discursos intimamente ligados à alfabetização, com suas práticas embasadas nos princípios construtivistas, de letramento e consciência fonológica, enquanto a PNA vem desviando desse discurso ao defender uma abordagem fônica de instrução, como único método para a apropriação da leitura e da escrita.

Houve, ainda, debates sobre o nível de participação e envolvimento dos professores no programa. Alguns educadores sentiram-se sobrecarregados com as demandas adicionais do PNAIC, enquanto outros expressaram insatisfação com a falta de reconhecimento e incentivo para sua participação. Com relação a tal aspecto pode-se destacar dois principais extremos de um lado os professores que desejavam participar mais encontravam dificuldades e por outro havia aqueles que se sentiam desencorajados em sua participação (Amaral, 2015).

Com relação as dificuldades para a participação pode-se mencionar fatores como: a falta de tempo devido às responsabilidades de ensino, preparação de aulas, correção de trabalhos e envolvimento em atividades extracurriculares dificultando a participação na formação continuada; restrição nos recursos financeiros ou materiais em especial para aqueles localizados em áreas com infraestrutura educacional precária; barreiras institucionais com políticas escolares que não valorizam a formação continuada ou que não oferecem apoio institucional adequado; questões logísticas, como transporte para os locais de formação, disponibilidade de creches para professores com filhos pequenos ou conflitos de horários com outras responsabilidades pessoais (Amaral, 2015).

Além das dificuldades pessoais e institucionais, algumas restrições específicas à participação dos professores no PNAIC podem ser destacadas como: quantidade de vagas ou restrições devido a critérios específicos de elegibilidade; priorização de determinadas escolas ou redes de ensino; falta de divulgação ou informações claras; questões políticas ou disputas entre diferentes órgãos governamentais (Amaral, 2015). Essas dificuldades destacam a importância de abordar não apenas os aspectos pedagógicos, mas também as questões estruturais e contextuais que impactam a participação efetiva dos professores em programas de formação continuada.

Outro fator relevante a ser observado sempre que uma nova política pública é implementada diz respeito ao alinhamento com políticas educacionais anteriores e subsequentes. O estudo feito por Santos (2021) e selecionado para esta pesquisa, concentra-se na análise do ensino de literatura dentro da BNCC. Conflitos relacionados ao alinhamento com políticas educacionais anteriores e subsequentes podem ser relevantes neste contexto, especialmente se houver discrepâncias entre as propostas do PNAIC e as diretrizes da BNCC para o ensino de literatura

Nesse sentido, algumas ponderações feitas por Almeida, Munhoz (2020) advogam que o programa não estava suficientemente integrado a outras iniciativas educacionais em andamento enquanto outros como Santos (2015) questionavam sua continuidade e sustentabilidade a longo prazo. Para Almeida, Munhoz (2020) o programa enfrentou desafios específicos, como a falta de continuidade nas formações devido a atrasos no início dos cursos e cortes de bolsas a partir de 2017/2018, o que afetou a adesão dos professores. Com relação a tal aspecto vale ponderar que “embora o PNAIC seja uma política descontínua, em virtude de mudanças no Governo Federal e de instabilidade na alocação de recursos financeiros” (Santos, 2015) é preciso considerar processos de transição, readaptação, continuidade entre os programas.

Antes do PNAIC, uma das políticas educacionais relevantes no contexto da alfabetização e letramento no Brasil era o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que visava à distribuição de materiais didáticos para escolas públicas em todo o país. O PNLD desempenhou um papel importante no fornecimento de recursos para o ensino da leitura e escrita, mas não tinha o mesmo foco na formação continuada de professores como o PNAIC. Uma política educacional posterior ao PNAIC é o Programa Mais Alfabetização, lançado em 2017. Este programa foi projetado para apoiar escolas na melhoria da alfabetização dos alunos, por meio da atuação de assistentes de alfabetização e do desenvolvimento de materiais didáticos específicos (PDDE, 2024).

Todavia, quando se trata do alinhamento entre essas políticas, pode existir certa continuidade em termos de objetivo geral de promover a alfabetização e o letramento nas escolas, mas em termos específicos de prioridades e de estratégias de implementação, podem se estabelecer amplas discontinuidades. Por exemplo, enquanto o PNAIC enfatizava a formação continuada de professores, o Programa Mais Alfabetização focava mais na disponibilização de recursos adicionais nas salas de aula. Portanto, embora ambas as políticas tenham como objetivo comum a promoção da alfabetização, suas abordagens e estratégias podem diferir significativamente. O grau de alinhamento efetivo entre essas políticas dependeria da coordenação e integração adequadas entre os diferentes programas e iniciativas educacionais (PDDE, 2024).

Assim como qualquer outra política educacional o PNAIC apresenta potencialidades e fragilidades e segundo o estudo realizado por Santos (2015) as capacidades do PNAIC são a capacitação contínua dos professores alfabetizadores, o foco na sua profissionalização, a abrangência em 90% dos municípios brasileiros, e sua característica pioneira como a primeira política educacional do país a promover a integração entre os diferentes níveis federativos (União, Estado, Município). Entre suas limitações estão a falta de um plano de progressão na carreira para os professores, a dependência de incentivos baseados nos resultados de avaliações externas, a omissão em relação à alfabetização ecológica e sustentabilidade, bem como a inadequação no aproveitamento das tecnologias digitais.

Apesar das críticas e pontos de melhoria comuns a qualquer política educacional o PNAIC parece ter uma melhor adequação ao entendimento que se tem sobre alfabetização e letramento. Ainda assim, um estudo sobre os impactos do programa foi censurado e, insatisfeitos, os ex-coordenadores do programa elaboraram uma carta de repúdio à censura da publicação do estudo “Avaliação Econômica do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, que destacou os impactos positivos do programa e foi produzido por

Alexandre André dos Santos, do Inep, em parceria com Renan Gomes de Pieri (FGV) (CEDU, 2021).

O estudo sobre o programa de alfabetização já tinha sido aprovado, mas com mudança de gestão do Instituto, foi vetado, após apreciado pelo plenário do tribunal de contas da união (TCU) (Hailer, 2022).

Trata-se de uma manifestação dos ex-coordenadores do PNAIC contra qualquer forma de restrição de acesso às informações sobre os resultados positivos do programa. Eles expressam surpresa com a notícia da realização do estudo pelo INEP e sua não publicação, conforme divulgado pelo editorial do jornal Folha de São Paulo em 6 de maio de 2021 (CEDU, 2021).

Os ex-coordenadores do CEDU (2021) destacam que desde 2013, informações sobre o PNAIC eram registradas no Sistema Integrado de Monitoramento de Execução e Controle (SIMEC), fornecendo uma ferramenta digital que permitia o acompanhamento e monitoramento das ações do programa. Esses registros indicavam resultados positivos, com altas notas atribuídas pelos professores cursistas em vários aspectos da formação.

No entanto, com a crise política e institucional no país desde 2016, a apresentação desses dados foi adiada e o programa sofreu mudanças estruturais, culminando em sua extinção. Os ex-coordenadores expressam sua preocupação com a falta de divulgação dos resultados do estudo realizado pelo INEP, que poderia contribuir para uma avaliação mais consistente do programa e o planejamento de futuras políticas públicas (CEDU, 2021).

Eles argumentavam que a censura da publicação do estudo ia contra o direito fundamental de acesso à informação, conforme estabelecido pela Lei nº 12.527/2011, e dificulta a realização de avaliações consistentes para o planejamento de políticas públicas educacionais. Por fim, reforçam seu repúdio à censura do artigo e solicitaram sua publicação pelo INEP, enfatizando a importância da transparência e da disseminação de informações sobre as políticas públicas educacionais (CEDU, 2021).

Esses conflitos refletem os desafios enfrentados na implementação de políticas educacionais em larga escala, especialmente em um contexto de diversidade regional e de diferentes perspectivas sobre pedagogia e práticas educacionais.

6.2 Desvendando o PNAIC: da criança leitora à mediação didática nas práticas de leitura segundo dissertações

Durante o presente estudo foi possível analisar o PNAIC, visando compreender que se trata de um programa educacional brasileiro criado em 2012, durante o governo da presidente Dilma Rousseff. Seu principal objetivo era garantir que todas as crianças do país fossem alfabetizadas até os oito anos de idade, ou seja, até o final do terceiro ano do ensino fundamental. O programa visava melhorar a qualidade do ensino da leitura e escrita nos primeiros anos escolares, promovendo a formação continuada de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos específicos e a aplicação de avaliações para monitorar o progresso dos alunos (MEC, SEB, 2017; SEEDF, 2018).

O PNAIC foi uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (MCTIC) e contou com parcerias com estados, municípios e instituições de ensino superior. O programa tinha como base a ideia de que a alfabetização é um direito fundamental da criança e um pré-requisito essencial para o sucesso em sua trajetória educacional (Barbosa, 2017; Vilarrubia, 2019; Silva, 2017; Lozano, 2020; Santos, 2021).

Não é demais dizermos, que o PNAIC trouxe diversas contribuições para o processo de alfabetização no Brasil. Algumas das principais contribuições incluem a formação continuada de professores; o desenvolvimento de materiais didáticos, avaliações diagnósticas e acompanhamento personalizado; ênfase na alfabetização na idade certa; as Parcerias e Articulações; o foco na alfabetização como direito fundamental e o estímulo à inovação e melhoria contínua. O programa proporcionou a formação continuada de professores, visando aprimorar suas práticas pedagógicas, especialmente em relação à alfabetização. Isso incluiu o desenvolvimento de habilidades para lidar com diversidades presentes nas salas de aula e a integração de métodos inovadores (Barbosa, 2017; Vilarrubia, 2019; Silva, 2017).

Nessa linha de análise, entendemos que promoveu a criação de materiais didáticos específicos para o ensino da leitura e escrita. Esses materiais tinham o propósito de apoiar os professores no processo de alfabetização, oferecendo recursos pedagógicos mais eficazes e alinhados às diretrizes educacionais. Outra contribuição foi implementar avaliações diagnósticas para identificar o nível de aprendizado de cada aluno, permitindo intervenções personalizadas. Isso possibilitou um acompanhamento mais individualizado, atendendo às

necessidades específicas de cada criança no processo de alfabetização (Lozano, 2020; Santos, 2021).

No Programa parecia claro o reforço dado em seus textos acerca da importância de garantir que as crianças sejam alfabetizadas até os oito anos de idade, promovendo uma intervenção precoce no processo de aprendizagem da leitura e escrita e estabeleceu parcerias e promoveu a articulação entre diferentes esferas da educação, envolvendo estados, municípios e instituições de ensino superior. Isso contribuiu para a criação de uma rede mais integrada de apoio à alfabetização (Vilarrubia, 2019).

Ao centrar-se na alfabetização como um direito fundamental da criança, o PNAIC ajudou a reforçar a ideia de que a aquisição de habilidades de leitura e escrita é essencial para o pleno desenvolvimento educacional e cidadão. Por fim, incentivou a inovação nas práticas pedagógicas, promovendo uma abordagem mais dinâmica e adaptativa ao ensino da alfabetização. Isso contribuiu para a busca constante por melhorias na qualidade da educação.

Essas contribuições foram direcionadas para fortalecer o processo de alfabetização no país, buscando garantir uma base sólida para o desenvolvimento educacional e pessoal das crianças na qualidade de leitoras.

Na perspectiva do que estudamos, a criança leitora pode ser conceituada como aquela que desenvolve habilidades de leitura de maneira progressiva e significativa durante sua trajetória de aprendizagem. Esse conceito vai além da mera decodificação de palavras e inclui a compreensão, interpretação e reflexão sobre diferentes tipos de textos. A criança leitora demonstra não apenas a capacidade de decifrar o código escrito, mas também a habilidade de aplicar o conhecimento adquirido para entender, analisar e contextualizar as informações (Silva et al., 2021).

Assim, a formação da criança leitora envolve a promoção de um ambiente propício à leitura, estimulando o interesse, a curiosidade e o prazer pela descoberta de novas histórias e conhecimentos. Além disso, a criança leitora desenvolve a capacidade de se expressar por meio da escrita, tornando-se um participante ativo na construção do seu próprio conhecimento (Silva, 2017; Cosson, 2014; Martins, 2006; Freire, 2011).

De outra parte, a criança leitora também é aquela que compreende a importância da leitura não apenas como uma habilidade técnica, mas como uma ferramenta fundamental para a participação na sociedade, o desenvolvimento crítico e a ampliação de horizontes. Portanto, conceituar a criança leitora envolve considerar não apenas as habilidades técnicas, mas também as dimensões cognitivas, afetivas e sociais relacionadas ao ato de ler e interpretar o mundo por meio do texto escrito (Martins, 2006; Freire, 2011).

Sob essa ótica, as práticas de leitura desempenham um papel fundamental no ensino e aprendizagem das crianças, proporcionando uma variedade de contribuições significativas, como: o desenvolvimento da linguagem, o estímulo à imaginação e criatividade, o fomento ao raciocínio crítico, a aquisição de conhecimentos, o fortalecimento do vínculo afetivo, a melhoria da concentração e atenção, o estímulo à empatia, a preparação para a alfabetização, o incentivo ao gosto pela leitura e a integração de tecnologias.

Todos esses aspectos contribuem de forma significativa para o processo de ensino aprendizagem. O fato de manter uma leitura regular contribui para o enriquecimento do vocabulário das crianças, aprimorando suas habilidades linguísticas. No instante em que as crianças são expostas a uma diversidade de palavras, expressões e estruturas gramaticais, sua capacidade de comunicação é aprimorada (Freire, 1987).

Ainda, a leitura de diferentes gêneros literários, como contos de fadas, ficção e poesia, estimula a imaginação das crianças. Elas são transportadas para diferentes mundos, realidades e contextos, o que favorece o desenvolvimento da criatividade e do pensamento abstrato. A prática regular de leitura incentiva as crianças a analisarem e questionarem o que estão lendo. Isso promove o desenvolvimento do pensamento crítico, permitindo que avaliem informações, compreendam diferentes perspectivas e formem opiniões fundamentadas. A leitura é uma fonte fundamental de conhecimento. Ao explorar livros, as crianças têm acesso a informações sobre diversos temas, ampliando seu repertório cultural, científico e histórico (Freire, 2001)

A leitura compartilhada entre adultos e crianças, como pais e professores, fortalece os laços afetivos. Essa prática não apenas promove a interação positiva, mas também associa a leitura a experiências emocionalmente significativas. A atividade de leitura exige foco e atenção. O hábito de se concentrar na leitura contribui para o desenvolvimento da habilidade de manter a atenção por períodos mais longos, o que é benéfico para o aprendizado em sala de aula. A leitura de narrativas que exploram diferentes personagens, contextos e culturas pode desenvolver a empatia nas crianças, permitindo que compreendam e se identifiquem com experiências diversas (Mendes; Velosa, 2016).

Nessa perspectiva, a exposição constante à leitura contribui para o desenvolvimento de habilidades prévias à alfabetização, como reconhecimento de letras, compreensão da estrutura das palavras e familiaridade com o processo de leitura. Práticas de leitura que valorizam a escolha e a autonomia da criança na seleção de livros podem contribuir para a formação de leitores ávidos e autônomos ao longo da vida. As atividades de leitura podem ser enriquecidas por recursos tecnológicos, como e-books interativos, audiobooks e aplicativos

educacionais, proporcionando experiências diversificadas e alinhadas aos contextos contemporâneos (Silveira, 2016).

As práticas de leitura oferecem uma gama de benefícios que vão além da aquisição de habilidades literárias, impactando positivamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das crianças. Compreendendo a importância da leitura é importante saber como as políticas públicas são expressas em documentos como a BNCC e o PNE e como elas se relacionam às propostas do PNAIC.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Plano Nacional de Educação (PNE) são documentos que delineiam diretrizes e metas para a educação no Brasil. Ambos reconhecem a importância das práticas de leitura no desenvolvimento integral dos alunos (Lozano, 2020). Na BNCC, a área de Linguagens destaca a importância da leitura como prática social. Ela enfatiza o desenvolvimento de habilidades de compreensão, interpretação e produção de textos. As competências leitoras são trabalhadas ao longo de todo o documento, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

A BNCC preconiza a diversificação das práticas de leitura, incorporando diferentes gêneros textuais, temas e contextos e propõe a integração de práticas de leitura em diversas disciplinas, reconhecendo que a leitura não é uma habilidade isolada, mas uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento em todas as áreas (Lozano, 2020; Santos, 2021).

Já o Plano Nacional de Educação, em sua Meta 5, estabelece a universalização do atendimento escolar para a população de 4 a 17 anos e a melhoria da qualidade do ensino. Isso implica o fortalecimento das práticas pedagógicas, incluindo as práticas de leitura, para garantir o pleno desenvolvimento dos estudantes. A questão da alfabetização é central no PNE, alinhando-se com as preocupações do PNAIC. A promoção da leitura desde os primeiros anos escolares é considerada fundamental para o desenvolvimento das competências leitoras e escritoras (SEEDF, 2018). (Lozano, 2020; Santos, 2021).

Tais características da BNCC e do PNE mantêm relação com o PNAIC, no que se refere a formação continuada, articulação com as diretrizes nacionais e ênfase na primeira infância. O PNAIC buscava a formação continuada de professores, incluindo estratégias e práticas de leitura em seu escopo. A ênfase na alfabetização na idade certa incluía a compreensão de que a leitura é uma habilidade central nesse processo. A formação proposta pelo PNAIC estava alinhada com as diretrizes da BNCC e do PNE, integrando as práticas de leitura de maneira contextualizada e interdisciplinar. Assim como a BNCC e o PNE, o PNAIC reconhecia a importância de iniciar as práticas de leitura desde a primeira infância, construindo

uma base sólida para o desenvolvimento contínuo das habilidades leitoras ao longo da Educação Básica (SEEDF, 2018; Lozano, 2020; Santos, 2021; Silva, 2017).

Os documentos da BNCC, PNE e as propostas do PNAIC estão alinhados na promoção e valorização das práticas de leitura como parte integrante do processo educacional, contribuindo para o desenvolvimento pleno dos estudantes. Mas, para que isso efetivamente ocorra um ponto chave é a mediação didática e com relação a tal aspecto as dissertações trabalhadas durante o presente estudo apresentam seus conceitos em diferentes abordagens das quais vale destacar a reflexão sobre a prática docente.

Com base nos estudos realizados por Barbosa, 2017; Vilarrubia, 2019; Silva, 2017; Lozano, 2020; Santos, 2021 pode-se conceituar a mediação didática como sendo o papel do professor como mediador entre o conhecimento e os alunos, facilitando o processo de aprendizagem. Esse conceito envolve estratégias, métodos e abordagens utilizados pelo professor para criar um ambiente de aprendizagem significativo, estimulando o desenvolvimento cognitivo, a construção do conhecimento e o engajamento dos alunos.

Finalizando a análise proposta para os documentos (dissertações), retomamos cada proposição feita para essa pesquisa, a iniciar com o estudo “Compreensão de Direitos de Aprendizagem por uma professora alfabetizadora: caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização” afirmamos que suas pesquisas de Barbosa (2017) exploram como os professores compreendem e aplicam a mediação didática em suas práticas de ensino. Isso inclui a análise de como os docentes utilizam estratégias pedagógicas para mediar o acesso dos alunos ao conhecimento, especialmente no contexto da alfabetização.

Já no trabalho “Alfabetizar diante da vulnerabilidade social: um fazer possível e imprescindível” (Vilarrubia, 2019) é possível vislumbrar o impacto da mediação didática na formação de leitores sob um olhar sociológico que considera questões socioeconômicas existentes em realidades de populações mais vulneráveis mostrando que a mediação bem mais que necessária é imprescindível.

Em “Práticas de leitura deleite nos anos iniciais: contributos do PNAIC na/para mediação docente” (Silva, 2017), a mediação didática é examinada no contexto específico dos anos iniciais do ensino fundamental. O estudo investiga como o PNAIC influenciou as estratégias de mediação adotadas pelos professores para promover a leitura deleite entre os alunos, destacando a importância dessa abordagem na formação de leitores competentes.

No trabalho “A Base Nacional Comum Curricular e o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental” (Lozano, 2020), analisa como os professores podem

utilizar a mediação para atender às diretrizes da BNCC, garantindo uma prática pedagógica alinhada com os objetivos educacionais propostos.

E em “A Literatura na BNCC: Um estudo das habilidades dos anos finais do ensino fundamental” (Santos, 2021), o estudo examina como os professores podem mediar a relação dos alunos com a literatura, promovendo a compreensão e apreciação de textos literários de forma crítica e reflexiva.

Assim, as dissertações revisadas sugerem que a mediação didática não é apenas um conceito teórico, mas uma prática pedagógica ativa e efetiva. Os estudos analisaram como os professores aplicam a mediação didática em sala de aula, especialmente no contexto da alfabetização, letramento e implementação de políticas educacionais como o PNAIC e a BNCC.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste estudo e retomando a cada um dos objetivos específicos pode-se fazer as seguintes considerações. Ao aprofundar os estudos sobre o PNAIC, a fim de compreender a finalidade dessa política pública e as contribuições que trouxe ao processo de alfabetização compreendemos que se tratou de uma política pública brasileira que visava garantir que todas as crianças estivessem alfabetizadas até os 8 anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Sua finalidade foi promover a formação continuada de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos e pedagógicos, aprimorar avaliações educacionais e fortalecer a gestão escolar. As contribuições do PNAIC para o processo de alfabetização incluíam o apoio à formação de professores, a disseminação de práticas pedagógicas eficazes, a produção e distribuição de materiais didáticos, e o estímulo à avaliação sistemática dos alunos, auxiliando na identificação de dificuldades e no desenvolvimento de estratégias para superá-las (Barbosa, 2017); Vilarrubia (2019); Silva (2017); Lozano (2020) e Santos (2021). Esse conjunto de medidas, em nossa interpretação teve potencial para contribuir com a formação de crianças leitoras.

Na perspectiva de melhor entender essa questão o segundo objetivo específico buscou elucidar o conceito de criança leitora, visando compreender como ela se constituiu leitora em seu processo de desenvolvimento. A partir das pesquisas pudemos conceituar a criança leitora como sendo um indivíduo em processo de desenvolvimento da leitura, que está adquirindo habilidades e competências para compreender e interpretar textos escritos (Barbosa, 2017; Silva, 2017). A criança se constitui leitora gradualmente, passando por diferentes estágios que envolvem desde o reconhecimento de letras e palavras até a compreensão de textos mais complexos. Esse processo é influenciado por fatores como o ambiente familiar, as práticas de leitura na escola, o acesso a materiais escritos e o estímulo à leitura por parte dos adultos. A importância da formação da criança leitora deve-se em grande parte as contribuições e as práticas que o hábito da leitura traz ao processo de ensino e aprendizagem das crianças.

Considerando a importância dessa aprendizagem para o desenvolvimento da autonomia do sujeito, o terceiro objetivo específico foi sendo delineado em nosso estudo. Com base nas pesquisas podemos afirmar que a prática da leitura traz diversas contribuições visto que as crianças ampliam seu vocabulário, desenvolvem o pensamento crítico, exercitam a imaginação, a criatividade e a empatia, além de adquirirem conhecimentos sobre o mundo e diferentes culturas. A leitura também contribui para o desenvolvimento da linguagem oral e

escrita, habilidades de comunicação e expressão, e para o fortalecimento do vínculo afetivo entre crianças e adultos (Lozano, 2020).

O quarto objetivo específico buscou estudar o conceito de mediação didática buscando compreender como esse aparece nas dissertações e como pode ser relacionada ao PNAIC e ao PNE (meta 5). Com base nos resultados podemos afirmar que o conceito de mediação didática se refere ao papel do professor como mediador entre o conhecimento e os alunos, facilitando o processo de aprendizagem (Lozano, 2020; Santos, 2021).

Essa mediação envolve o uso de estratégias, métodos e abordagens pedagógicas que estimulem o desenvolvimento cognitivo dos alunos e promovam a construção do conhecimento de forma significativa. Nas dissertações, a mediação didática é frequentemente abordada como uma estratégia fundamental para o ensino da leitura e para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos alunos. Essa questão pode ser relacionada ao PNAIC e ao PNE, pois ambos priorizam a formação de professores para atuarem como mediadores da aprendizagem, incentivando o uso de práticas pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos.

Após atender a todos os objetivos específicos foi possível alcançar o objetivo geral do estudo e assim, compreender os impactos positivos do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na mediação didática do professor ao realizar a leitura de deleite para crianças em processo de formação leitora nos anos iniciais do ensino fundamental. Os resultados evidenciaram uma série de contribuições significativas proporcionadas pelo programa.

Em primeiro lugar, o PNAIC se destacou por oferecer melhores oportunidades de formação continuada aos professores, direcionadas especificamente para o ensino da leitura e escrita, bem como para o estímulo ao prazer pela leitura. Essa formação foi fundamental para capacitar os docentes a utilizarem práticas e estratégias mais eficazes no processo de mediação da leitura, promovendo um ambiente escolar mais propício ao desenvolvimento das habilidades leitoras dos alunos.

Além disso, a criação de bibliotecas escolares e a promoção de eventos de leitura, como feiras e clubes do livro, demonstraram ser iniciativas enriquecedoras que incentivaram o hábito da leitura entre as crianças. A disponibilidade de materiais didáticos e recursos pedagógicos adequados para o ensino da leitura também foi um aspecto relevante, pois proporcionou aos professores ferramentas concretas para diversificar suas práticas em sala de aula.

Outro ponto positivo observado foi o estímulo à diversificação de gêneros textuais, ampliando o repertório de leitura dos alunos e possibilitando uma abordagem mais holística e contextualizada da alfabetização e letramento.

Diante desses resultados, é possível concluir que o PNAIC desempenhou um papel crucial na formação de leitores competentes e críticos, ao enfatizar a alfabetização como base para o desenvolvimento das habilidades de leitura e ao fornecer suporte aos professores, materiais e estratégias que promovessem o gosto pela leitura desde os primeiros anos escolares. Dessa forma, o programa contribui não apenas para o processo de ensino-aprendizagem dos discentes, mas também para a construção de uma sociedade mais letrada e reflexiva.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi executado em 5 edições (2013 a 2017), no entanto, no início de 2018, foi extinto sendo esse substituído pelo Programa Mais Alfabetização (PMALFA). Esta mudança ocorreu durante um período de transformações políticas no Brasil, incluindo a mudança de governo após o impeachment da presidente Dilma Rousseff. O PMALFA busca por uma abordagem mais focada, menos complexa, mas mantendo o alinhamento com as novas políticas educacionais, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

O PMALFA concentrou-se especificamente nos 1º e 2º anos do ensino fundamental, enquanto o PNAIC abrangia os três primeiros anos e surge a assistente de alfabetização como uma nova figura no processo de alfabetização, ausente no modelo do PNAIC. Entre os dois programas pode-se observar algumas continuidades e descontinuidades. Como continuidade pode-se mencionar o foco na alfabetização na idade certa e a manutenção da importância da formação continuada de professores. Já como descontinuidade observa-se que enquanto o PNAIC apresentava uma abordagem mais abrangente e sistêmica, focando na formação de professores, gestores e na articulação entre diferentes esferas governamentais, o PMALFA adotou uma abordagem mais específica e pontual, concentrando-se na figura do assistente de alfabetização e em intervenções diretas nas salas de aula. O PNAIC produziu e distribuiu uma vasta gama de materiais didáticos e de apoio pedagógico enquanto o PMALFA não deu continuidade a essa produção e distribuição em larga escala. No que se refere ao sistema de avaliação o PNAIC tinha um sistema próprio de avaliação e monitoramento, incluindo a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e o PMALFA introduziu novas formas de avaliação, descontinuando algumas práticas estabelecidas pelo PNAIC.

A transição do PNAIC para o PMALFA representou uma mudança significativa na política de alfabetização no Brasil. Embora mantendo o objetivo central de garantir a alfabetização na idade certa, a transição trouxe novas abordagens e desafios. Esta mudança

reflete a complexidade das políticas educacionais e a necessidade constante de avaliar e ajustar programas para melhor atender às necessidades educacionais do país. Ao concluirmos essa pesquisa, referenciamos que as políticas públicas, materializadas através de Programas como o PNAIC podem contribuir concretamente com avanços na qualidade da educação. Ainda assim, não podemos olhá-los de forma ingênua, buscando, ao conhecer suas fragilidades, melhorá-los. Uma das constatações a que chegamos, diz respeito as discontinuidades. Infelizmente, programas potencialmente bons, com possibilidade de construírem diferenciais, são interrompidos não cumprindo, muitas vezes com seu objetivo de forma integral, nem tampouco, tendo tempo de serem aperfeiçoados. Nessa perspectiva temos a clareza da importância que a pesquisa tem para esclarecer, aprofundar conhecimentos e gerar novas pesquisas. O tema aqui discutido não se encerra, certamente, será o gerador de novos estudos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, F. C. G.; MUNHOZ, A. V. O Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa: Reflexões Sobre a Formação Docente. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 21, n. 1, p. 18-27, 2020.

AMARAL, A. P. L. Formação continuada de professores: reflexões sobre a participação no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 127-133, jan./abr. 2015.

BARBOSA, A. J. **Compreensão de direitos de aprendizagem por uma professora alfabetizadora**: caminhos da prática docente para o trabalho com a leitura no ciclo de alfabetização. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2017.

BARBOSA, M. C. S. **A infância no ensino fundamental de 9 anos**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BOMFIM, R. S. **A literatura infanto-juvenil no mundo globalizado**: pesquisando a leitura na escola. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Medianeira, 2018.

BORBA, E R. A Leitura Deleite e suas contribuições para a Cultura do Livro. **RELACult**. Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade V. 05, ed. especial, abr., artigo nº 1229, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: elementos conceituais metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental. Brasília: DF, 2012b.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Brasília, 24 de abril de 2007; 186º da Independência e 119º da República.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

BRASIL. **Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012**. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. Ministério da Educação (MEC). 2012c.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1** / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

CARNEIRO, L. P. **O Sistema de avaliação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: análise das práticas pedagógicas e de gestão escolar.** UNIFAP, 2018.

CASTELL, S.; LUKE, A.; MACLENNAN. On defining literacy. In: CASTELL, S.; LUKE, A.; EGAN, K. (eds.). **Literacy, Society and Schooling: A reader.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

CEDU. Universidade Federal de Alagoas. Carta de repúdio à censura de publicação de estudo sobre o PNAIC. 28/05/2021. Disponível em: <https://cedu.ufal.br/pt-br/institucional/informes/carta-de-repudio-a-censura-de-publicacao-de-estudo-sobre-o-pnaic#:~:text=O%20Pacto%20Nacional%20pela%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o,Distrito%20Federal%20e%20os%20Munic%C3%ADpios>. Acesso em: 28 set. 2023.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, Universidade do Minho, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

CORDEIRO, L. B.; MOURA, L. T. Leitura deleite como forma de estímulo em turmas do 2º ano do ensino fundamental. **Kiri-Kerê - Pesquisa em Ensino**, v. 1, n. 9, 2020.

CORDEIRO, D. C. L. **Memória, alfabetização e qualidade de vida dos idosos.** São Paulo: Clube de Autores, 2009.

CORDEIRO, L. B. **Leitura deleite como forma de estímulo em turmas do 2º ano do ensino fundamental.** São Mateus-ES, 2020.

COSSON, R. **Círculos de leitura e letramento literário.** São Paulo: Contexto, 2014.

COSTA, F. E.; FIGUEIREDO, I. M. Z.; COSSETIN, M. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 630–647, 2021.

COSTA, F. E. Políticas públicas de alfabetização no Brasil: análise do Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 10, n. 2, p. 630-647, mai./ago. 2021.

COSTA, J. C.; PEREIRA, V. W. **Linguagem e cognição: relações interdisciplinares.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

CRATO, N. **O ‘eduquês’ em discurso directo: uma crítica da pedagogia romântica e construtivista.** Lisboa: Gradiva, 2011.

DEHAENE, S. A neurociência deve ir para a sala de aula. [Entrevista cedida a] Yuri, F. **Revista Época**, Rio de Janeiro, agosto, 2012.

DEWEY, J. **Vida e educação**. Tradução e estudo preliminar por Anísio S. Teixeira. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos; [Rio de Janeiro]: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

EDITORIAL CONCEITO.DE. Leitura - O que é, conceito e definição. *Conceito.de*, 11 de maio de 2011. Atualizado em 2 de junho de 2020. Disponível em: <https://conceito.de/leitura>. Acesso em: 28 set. 2023.

FERNANDES, W. R.; STELLI, M. N. M. O PNAIC na perspectiva das políticas públicas inclusivas e sua implementação em escolas ribeirinhas do município de Manaus. **Revista da Faculdade de Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 93–112, 2019.

FERREIRA, J. V.; SANTOS, P. C. M. A. Impactos da avaliação nacional da alfabetização nos anos iniciais nas escolas do sertão pernambucano. **Cadernos da Fucamp**, v. 18, n. 34, 2019.

FERREIRA, J. C. B.; FRANCO, L. M. **Didática e práticas educativas**. 1. ed. São Paulo: Baraúna, 2015.

FERREIRO, E. **Reflexões sobre alfabetização**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 42. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção Questões da Nossa Época; 22).

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. 176 p.

GÓES, L. P. **A aventura da Literatura para crianças**. São Paulo: Melhoramentos, 1990.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. F. (Org.). **Dicionário crítico de educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2014. 680 p.

HAILER, M. **Política**. 14/10/2022. Disponível em: <https://revistaforum.com.br/politica/2022/10/14/tcu-afirma-que-inep-afronta-legalidade-ao-censurar-estudo-sobre-alfabetizacao-no-governo-dilma-124870.html>. Acesso em: 28 set. 2023.

HERMANN, N. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: Dp&A, 2002. 122 p.

IBGE. **Censo Demográfico 2000**. Características da População e dos domicílios – Resultados do Universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2001.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>. Acesso em: 28 set. 2023.

KLEIMAN, A. B. **Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola**. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Os Significados do Letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2006.

KLEIN, A. M. A. C. A Importância da Leitura para o Desenvolvimento Infantil. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 03, ed. 08, vol. 11, p. 81-96, agosto de 2018.

LEAL, T. F.; PESSOA, A. C. R. G.; SOUSA, E. C. R. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: reflexões sobre formação de professores e práticas pedagógicas. Recife: Ed. UFPE, 2022.

LOZANO, N. O. **A base nacional comum curricular e o ensino de Língua Portuguesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2020. 150 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista (Unesp), 2020.

LUCCA, T. A. F.; OSTI, A. **Contribuições e limitações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: um estudo com professores alfabetizadores. Revista Educação PUC Campinas, 21 dez. 2018.

LUCCA, T. A. F.; OSTI, A. **Formação de alfabetizadores no PNAIC**: a experiência de um município paulista. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MAGRO, M. C. **Estudar também se aprende**. São Paulo: EPU, 1979.

MALUF, M. R. Ensinar a ler: progressos da psicologia no século XXI. Boletim - **Academia Paulista de Psicologia**, São Paulo, v. 35, n. 89, p. 309-324, jul. 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-711X2015000200005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 out. 2023.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. V. **Metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2004.

MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos; 74).

MATTOS, A. N. **Informação é prata, compreensão é ouro**. Canada: Smashword, 2010.

MEC - Ministério da Educação. SEB - Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador. PNAIC em Ação 2017**. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf>. Acesso em: 26 set. 2023.

MEC. Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático**. 2017. PNLD Pnaic. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pnld/pnld-pnaic>>. Acesso em: 25 set. 2023.

MENDES, T.; VELOSA, M. **Literatura para a infância no jardim de infância**: contributos para o desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Pro-posições, v. 27, n. 2, p. 115-132, 2016.

MORAIS, J.; KOLINSKY, R. **Literacy and Cognitive Change**. In: SNOWLING, M.; HULME, C. (Eds.). *The science of reading: A handbook*. New York: Blackwell, p. 188-203, 2010.

MOREIRA, P. **Avaliar para entender, entender para planejar**. CEALE, 2015. Disponível em: <<https://www.ceale.fae.ufmg.br/pages/view/avaliar-para-entender-entender-para-planejar-2.html>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

MORTATTI, M. R. L. **Educação e letramento**. São Paulo: UNESP, 2004.

MOTA, E. S. **A importância da leitura na formação do leitor desde os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português) - Universidade Estadual de Montes Claros.

NASCIMENTO, M. C. **II Congresso Brasileiro sobre Letramento e dificuldades de aprendizagem. PNAIC – Contribuições para alfabetização e letramento na educação infantil do município de Alcantil: um relato de experiência**. 2009.

PDDE interativo. Programa - **Mais Alfabetização. 2024**. Disponível em: <<https://pddeinterativo.mec.gov.br/16-programas/32-mais-alfabetizacao>>. Acesso em: 22 fev. 2024.

PIAGET, J. **A Construção do Real**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

RACHID, L. O legado inspirador de Magda Soares. **Revista Educação**, 02/02/2023. Disponível em: <<https://revistaensinosuperior.com.br/2023/02/02/legado-de-magda-soares/#:~:text=Magda%20Soares%20defendia%20que%20sim,ler%20e%20a%20escrever%20sozinha>>. Acesso em: 25 set. 2023.

RIBEIRO, C. **O que é leitura? O que é ler?** 2008.

RIBEIRO, V. M. **Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa**. Educ. Soc., Campinas, v. 18, n. 60, p. 144-158, 1997.

RUIZ, J. A. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

SANTOS, M. D. S. **A literatura na BNCC: Um estudo das habilidades dos anos finais do ensino fundamental**. 2021. 121 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual de Maringá, 2021.

SANTOS, P. R. A. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC-2012): análise e perspectiva de ação**. 2015. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2015.

SCOCUGLIA, J. B. C. **A hermenêutica de Wilhelm Dilthey e a reflexão epistemológica nas ciências humanas contemporâneas**. Sociedade e Estado, v. 17, n. 2, p. 249-281, 2002.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO (SEEDF). **PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 21/02/18. Disponível em: <<https://www.educacao.df.gov.br/pnaic-pacto-nacional-pela-alfabetizacao-na-idade-certa/>>. Acesso em: 25 set. 2023.

SILVA, G. F.; PENNA, R.; CARNEIRO, L. C. C. **RS Índio: Cartografias sobre a produção do conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2009.

- SILVA, S. S. **Práticas de “leitura deleite” nos anos iniciais:** contributos do PNAIC na/para mediação docente. 2017.
- SILVEIRA, R. M. H. **Literatura, infância e espaços escolares - uma instância para reflexão.** Pro-Posições, v. 27, n. 2, p. 13–20, 2016.
- SOARES, M. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Revista Brasileira de Educação, Minas Gerais, 2004.
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2014.
- SOARES, M. **Letramento:** um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** Traduzido por Claudia Schilling. Porto Alegre: Penso, 1998.
- STEIN, E. Dialética e Hermenêutica. **Síntese**, Porto Alegre, n. 29, p. 21-48, maio 1983.
- TEIXEIRA, L. A.; SILVA, T. Programas de Formação de Professores Alfabetizadores: do PROFA à Política Nacional de Alfabetização – PNA. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 665–679, 2021.
- TESCHE, R. R. **Emprego:** novas regras e caminhos. Porto Alegre, RS: AGE, 2008.
- VERCELLI, L. C. A.; JULIOTI, S. A prática pedagógica alfabetizadora após formação pelo Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). **Crítica Educativa** (Sorocaba/SP), v. 3, n. 1, p. 34-49, 2017.
- VIANA, K. S. R. T. **A contribuição do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC para a melhoria do índice de desenvolvimento da educação básica – IDEB**, 2017. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5746/574660903002/html/>>. Acesso em: 25 set. 2023.
- VIEIRA, K. A. L. **Hermenêutica na educação:** um método para a compreensão da realidade educacional. Educação em Foco, [s. l.], v. 22, n. 37, p. 08-26, maio 2019.
- VILARRUBIA, E. F. **Alfabetizar diante da vulnerabilidade social:** um fazer possível e imprescindível. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Formadores). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.
- WACHOWICZ, L. A. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Paraná, v. 2, n. 3, p. 171-181, jun. 2001.