



**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA:  
diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo<sup>1</sup>**

Vilma Miranda de BRITO<sup>2</sup>

Silvia Cristiane Alfonso VIÉDES<sup>3</sup>

**RESUMO**

Destina-se o presente trabalho a abordar os diálogos incidentes no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sobre literatura infantil, sobre os conceitos de alfabetização/letramento e, principalmente, uma reflexão sobre a voz dos professores alfabetizadores por meio das narrativas. Instituído pelo governo federal com adesão dos estados e municípios brasileiros, o PNAIC traz como proposta a formação dos professores alfabetizadores que atendem do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental e a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. Exploramos, por meio de questionário, as narrativas de três professoras do ciclo de alfabetização de uma escola estadual do município de Anastácio/MS, com o objetivo de perceber os olhares desses docentes sobre a própria alfabetização e a alfabetização dos seus alunos, bem como analisar as concepções de literatura infantil nesse processo. Para tanto, recorreremos às políticas públicas que instituem o PNAIC e as leituras recomendadas sobre o objeto da literatura infantil no processo de formação dos professores. Desse modo, observamos nesses diálogos entre alfabetização, letramento e literatura infantil, o propósito de valorizar as vozes dos professores alfabetizadores para que se percebam como principais agentes do processo de aproximar os futuros leitores ao mundo literário. No entanto, nas análises empreendidas a partir das respostas dos professores alfabetizadores ficou evidente um descompasso entre a política educacional e a prática docente.

**Palavras-chave:** Professores alfabetizadores. Narrativas. Literatura infantil. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

**ABSTRACT**

Intended this work to address the incidents dialogues in the Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) about children's literature, the

<sup>1</sup> Artigo apresentado em forma de Comunicação Oral no V Seminário Vozes da Educação: Formação Docente, Experiências, Políticas e Memórias Polifônicas, na Universidade Estadual do Rio de Janeiro – São Gonçalo/RJ, em 04 de setembro de 2013.

<sup>2</sup> Professora doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), é professora titular da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) nos cursos de Pedagogia, Geografia e coordenadora no programa de Mestrado Profissional em Educação na Unidade de Campo Grande. E-mail: [vilmiranda@bol.com.br](mailto:vilmiranda@bol.com.br)

<sup>3</sup> Pedagoga licenciada pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Uninter; Especialista em Educação Infantil pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul; Mestranda em Educação Profissional pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: [silviedes@hotmail.com](mailto:silviedes@hotmail.com)



concepts of literacy / literacy and mainly a reflection on teachers' voice literacy through narratives. Established by the federal government with membership of Brazilian states and municipalities, the PNAIC brings proposals for the training of literacy teachers that meet the 1st to the 3rd year of elementary school, and literacy of children up to eight years old. Explored by means of a questionnaire, the narratives of three teachers of the literacy cycle of a state school in the municipality of Anastácio/MS, in order to realize the look of these professors on their own literacy and literacy of their students, as well as analyze the conceptions of children's literature in the process. For that, we turn to public policies establishing the PNAIC and best practices on the subject of children's literature in the reading process for training teachers of these readings. Thus, we seek these dialogues between literacy, literacy and children's literature, the purpose of valuing the voices of literacy teachers to see themselves as key players in the process of approaching prospective readers to the literary world. However, the analyzes undertaken from the responses of literacy teachers was evident a mismatch between educational policy and teaching practice.

**Keywords:** Literacy teachers. Narratives. Children's literature. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

## 1 INTRODUÇÃO

Ao iniciarmos um diálogo acerca do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), mais precisamente acerca sobre os fundamentos que norteiam a alfabetização e o uso da literatura infantil pelos professores alfabetizadores, reunimos reflexões sobre a prática pedagógica da leitura e a preocupação de que todos os alunos estejam alfabetizados até os oito anos de idade, propondo trazer mais debates e mais diálogos para o estreitamento da relação entre professores, alfabetização e literatura infantil.

Buscamos reunir aqui análises sobre os fundamentos da alfabetização, da literatura infantil e algumas vivências, propostas e possíveis respostas, análises sobre o que os professores acreditam ser ou como tratam a alfabetização.

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria nº 867, de quatro de julho de 2012, do Ministério da Educação, é um compromisso formal assumido pelos governos federal, do Distrito Federal, dos estados e municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao final do 3º ano do ensino fundamental.

Os eixos básicos do PNAIC são: alfabetização; educação infantil; literatura infantil e formação do leitor; gestão municipal e avaliação externa. Além disso, o



PNAIC prevê projetos de formação continuada de professores em alfabetização, materiais didáticos específicos e literatura (BRASIL, 2012a).

A proposta do PNAIC enfatiza a “universalização do aprendizado” e a reformulação dos “direitos de aprendizagem”. Promete “escolas com ensino inovador”, por meio de apoio pedagógico e gerencial da União aos entes federados. Propõe a adoção de currículos “mais atraentes” para os alunos (BRASIL, 2012a).

Desse modo, acreditamos que os professores alfabetizadores terão aqui algum encorajamento para não se intimidarem com suposições e imposições que deformam a prática da leitura em sala de aula. Reflexões que pressupõe o que pode ser redefinidos e principalmente, questões que precisam ser debatidas.

## **2 QUE SE CUMPRA A ALFABETIZAÇÃO! E O LETRAMENTO?**

Dentro da visão prevista pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), a alfabetização é, sem dúvida, uma das prioridades nacionais no contexto atual. Logo, o professor alfabetizador precisa ter clareza do que ensina e como ensina.

Sobre a clareza que o professor precisa ter sobre o processo de ensino aprendizagem, Soligo (2003) pontua que,

Pode-se ensinar muita coisa para os alunos ou negar a eles o direito de aprender. Tudo depende de acreditar na sua capacidade e nas suas possibilidades, porque para ensinar muito – e bem – é preciso acreditar verdadeiramente que todo aluno é capaz e tem direito ao conhecimento. Essa crença é a maior virtude de um professor, pois é ela que orienta suas ações. (SOLIGO, 2003, p. 02).

Para isso, o professor alfabetizador, atento às possibilidades de aprendizagem do seu aluno, deve superar o mero papel de reproduzidor de métodos que objetivem apenas o domínio de um código linguístico. É preciso ter a clara percepção sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática e considerar que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas, as quais se constituem em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial.

Todos os objetos (materiais ou conceituais) aos quais os adultos dão importância são alvo da atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos (sem que importe por que e para que são importantes), tentarão apropriar-se delas (FERREIRO, 2012, p. 23).



Dessa maneira, a autora afirma e polemiza uma questão que é discutida entre os pares: a criança que esteve em contato com leitores antes de entrar na escola aprenderá mais facilmente a escrever e a ler do que aquelas crianças que não tiveram contato com leitores?

Prossegue Ferreiro (2012) que esse saber que antecipa os caminhos para escola é imerso naquilo que ela define como cultura letrada, ações de escutar alguém ler em voz alta, ver alguém escrever, ou participar de atos sociais em que ler e escrever tem algum sentido, além de formular perguntas e obter alguma resposta.

Nessa ótica, Smith (1999) também preconiza,

Uma criança é cercada pela linguagem escrita e aprende a ler encontrando sentido nela ou resolvendo problemas como: Por que isto está aqui? Por que as pessoas respondem a diferentes exemplos disso de maneira diferentes? O que significa? As crianças devem descobrir as diferentes maneiras em que diversos exemplos de escrita têm de ser interpretados e lembrar como distinguir uma coisa de outra, o que crianças em idade pré-escolar resolvem facilmente milhares de vezes. (SMITH, 1999, p. 119).

Portanto, cabe ao professor alfabetizador considerar que a criança traz marcas da escrita a partir de sua história de interações cotidianas, as quais se constituem em conhecimentos sobre a linguagem escrita, tendo a oralidade como referencial.

Em conformidade com Leite (2001), na proposta de capacitar o aluno a utilizar-se das linguagens oral e escrita, autoras como Kleiman (2005) e Soares (2003) propõem um conceito novo e mais abrangente que o de alfabetização, o qual não o substitui que é o conceito de letramento.

Assim, é possível identificar que a tendência atual dos autores é situar a alfabetização como parte desse processo geral de letramento, mas caracterizada pelo domínio da tecnologia da escrita, ou seja, o período em que o aluno aprende os mecanismos da leitura e da escrita e os elementos textuais necessários para construir significados a partir dos textos.

De acordo com Soares (2003), a alfabetização é um processo que se faz por duas vias, aprender a técnica, o código (decodificar, usar o papel, usar o lápis etc.) e aprender também a usar isso nas práticas sociais, as mais variadas, que exigem processos simultâneos e interdependentes processos indissociáveis, mas diferentes, em termos de processos cognitivos.

Não basta que a criança esteja convivendo com muito material escrito, é



preciso orientá-la sistemática e progressivamente para que possa se apropriar do sistema de escrita. Isso é feito junto com o letramento. Mas, em primeiro lugar, isso não é feito com os textos 'acartilhados' – "a vaca voa, Ivo viu a uva" –, mas com textos reais, com livros etc. Assim é que se vai, a partir desse material e sobre ele, desenvolver um processo sistemático de aprendizagem da leitura e da escrita (SOARES, 2003, p. 1).

Mas, a alfabetização não é pré-requisito para o letramento, pois não é preciso primeiro aprender a técnica para depois aprender a usá-la, ação que se fez durante muito tempo na escola. Na verdade, as duas aprendizagens se fazem simultaneamente e uma não é pré-requisito da outra. A análise de Soares (2003) evidencia uma concepção de alfabetização que chegou ao Brasil na mesma época que o conceito de letramento, nos anos 1980 e a "desinvenção," da alfabetização, se deve a essa falta de especificidade.

Sobre o letramento Kleiman (2005) preconiza que,

Temos usado a palavra "letrado" para descrever um sujeito que participa das práticas sociais de uso da linguagem escrita de sua comunidade, mesmo que ainda não tenha domínio individual da escrita, como seria o caso extremo da criança ainda não alfabetizada ou do adulto analfabeto que mora numa metrópole. Essa concepção de sujeito letrado traz uma implicação para a dinâmica de organização do trabalho escolar: ele deve ser realizado por meio da imitação dinâmica das práticas sociais de outras instituições. (KLEIMAN, 2005, p. 54).

A autora define o letramento como conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos.

Nucci (2001) pontua que a oralidade e a interação com o adulto parecem ser os fatores mais influentes na construção da escrita pela criança, portanto, na alfabetização das crianças, é preciso considerar sua história de letramento, os aspectos culturais e apolíticos envolvidos e também estabelecer um vínculo entre família e escola.

Portanto, o desafio que se coloca para os professores alfabetizadores centra-se em como desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, ou seja, como alfabetizar letrando (LEITE, 2001).

Prossegue o autor,

No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização reduzido ao ensino do código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita (LEITE, 2001, p. 23).



Daí a grande preocupação com a questão metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia.

É preciso promover a reflexão sobre a escrita para que ela seja compreendida nos usos e nas funções sociais presentes no cotidiano. Cabe aos educadores oferecer oportunidades para essa reflexão por meio do grande desafio que é alfabetizar letrando, conforme anuncia Nucci (2001).

Dessa maneira, pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa, portanto, desenvolver atividades e experienciar situações que envolvam a leitura e a escrita numa perspectiva crítica e não do ponto de vista adaptativo de simples codificação e decodificação do código escrito.

### **3 LITERATURA INFANTIL: pra quê te quero na alfabetização?**

De acordo com o documento de apresentação do PNAIC (2012), existem ações previstas que contribuem para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; além de novos conteúdos para alfabetização, também prevê o aumento da quantidade de livros e jogos entregues às escolas, entre os quais se fazem presentes a literatura infantil.

Na tentativa de responder a inquietante questão de não ‘o porquê’, nem ‘para quem’, mas ‘pra quê’ queremos a literatura infantil na alfabetização, buscamos além de autores que tratam propriamente da literatura infantil, a análise dos textos que trazem fundamentos para abordar a literatura infantil no processo de alfabetização, os quais fazem parte da leitura recomendada pelo PNAIC, insertos na coleção “Explorando o Ensino – Volume 20”, publicada pelo Ministério da Educação em 2010.

Dessa forma, o que conhecemos por literatura é concebida por Cademartori (1986) como um veículo do patrimônio cultural da humanidade e se caracteriza pela proposição de novos conceitos que provocam uma subversão daquilo que está estabelecido.

Corsino (2010) pontua que as concepções de infância e de literatura infantil historicamente se entrelaçam. Como construções sociais, tanto o conceito de infância quanto o de literatura infantil sofreram (e sofrem) alterações ao longo da história.



A visibilidade da criança é ainda contraditória; ora ela é vista pela ótica da falta, do vir a ser, ora por suas competências e possibilidades. A imagem da criança enquanto sujeito ativo no mundo sócio-histórico-cultural, que interage no meio se formando e transformando, ainda não está totalmente disseminada. Estas ambiguidades e contradições se expressam nas produções culturais para as crianças que nem sempre conseguem se libertar do cunho moralizante originário e também nas formas como estas produções chegam às crianças, pelas mediações dos adultos (CORSINO, 2010, p. 187).

Assim, é o adulto quem faz escolhas, quem dá voz às crianças durante a leitura, quem escuta e considera suas produções, quem faz mediações instigadoras, quem coloca pontos de vista em discussão, quem provoca argumentações e narrativas, quem incita o diálogo entre os textos verbal e o não verbal, quem abre e acolhe múltiplas leituras.

A literatura infantil aponta para outras maneiras de ser, outros caminhos a serem percorridos, que no plano real seria quase impossível. Aprende-se e conhece-se por meio da leitura do texto literário, no entanto não há necessidade de imporem-se conhecimentos, formatando a criança dentro de princípios racionais que idealizam o ser e o elegem como alguém que deve tornar-se estritamente cumpridor de deveres (OLIVEIRA, 2010, p. 42).

Como a leitura entre as crianças estimula sempre o diálogo, as trocas de experiências de vida, os gostos e desgostos, a literatura ultrapassa os limites escolares, pois com seus temas é capaz de contribuir para ajudá-las a vivenciar e entender sua interioridade e sua inserção na cultura literária.

Oliveira (2010) enfatiza que no livro literário infantil, há textos literários e não literários, sendo o primeiro aquele que emociona e trata das paixões humanas; já o segundo é responsável por ensinar posturas do dever ser infantil. Ambos circulam pelo espaço escolar, entretanto, pela mediação consciente do professor existe o momento certo para cada um.

É preciso que não só tenham acesso a bons livros, como percebam a importância de desempenharem um papel de mediadores entre o aluno e os diferentes livros e autores. Em se tratando, especificamente, da literatura infantil, pesquisas têm revelado que muitos professores tiveram, na infância, poucas oportunidades de contato com livros literários. É possível, sim, tornar-se leitor de texto literário após a entrada na fase adulta. Assim, professores que não tiveram acesso a tais práticas na infância podem vir a se constituir como leitores na vida adulta, podendo, dessa forma, atuar como mediadores da leitura (LEAL; ALBUQUERQUE, 2010, p. 104).

Portanto, para proporcionar aos alunos experiências significativas de leitura de textos literários que possam contribuir para a construção do gosto pela leitura e da capacidade leitora, é preciso que os professores se reconheçam como leitores.



Para Oliveira (2010) cabe ao professor alfabetizador ser o mediador da leitura e para se tornar especialista que precisa beber de fontes literárias, conhecer, selecionar e indicar livros para crianças e, acima de tudo, ser usuário fiel da literatura.

[...] é necessário que o professor tenha coerência no processo de mediação do desenvolvimento intelectual da criança que estiver sob sua responsabilidade profissional. É ele quem assume o papel de responsável pela interação entre a criança e o livro. Em suas mediações não deve aceitar textos preconceituosos, que desrespeitem as etnias, os gêneros humanos, os portadores de necessidades especiais, os analfabetos, a variação linguística, o comportamento regional, o meio ambiente, os diferentes grupos sociais. Ele necessita ter presente que os valores éticos e morais do ser humano são sempre resultado de sua formação ao longo da existência e, portanto, também depende dele contribuir para o desenvolvimento de sua capacidade de ler o mundo e refletir sobre ele (OLIVEIRA, 2010, p. 47).

Assim, as histórias lidas ou ouvidas desenvolvem a competência de discernir e a literatura infantil atual oferece temáticas que contribuem para o rompimento de diferentes preconceitos sociais.

Souza (2010) enfatiza que a natureza pedagógica da literatura auxilia na compreensão da criança sobre o mundo que possui obstáculos, entretanto, que é possível transpô-los, além de permitir a construção de valores como amizade, solidariedade, equidade, livre de preconceitos repaginados pelos adultos.

Para Corsino (2010), concepções de infância, literatura e as mediações de leitura são as três pontas da trança que tecem o trabalho de literatura junto às crianças, não só na escola, mas nas diferentes esferas por onde circulam. A literatura, por sua vez, é um dos fios das produções culturais dirigidas ao público infantil.

Ao analisarmos a relação literatura infantil e escola, encontramos dois movimentos: “[...] escola que toma para si a literatura infantil para atender aos seus próprios fins, fazendo dela uma ‘literatura escolarizada’ e a produção de uma literatura para atender aos objetivos escolares, buscando ‘literatizar a escolarização infantil’” (SOARES, 2003, p. 17). A autora analisa especialmente o primeiro movimento e, ao constatar que a escolarização da literatura é inevitável, propõe como questão para os educadores pensar uma adequada escolarização da literatura.

Outro aspecto que merece atenção é a composição gráfica dos livros destinados ao público mirim. A leitura da ilustração faz parte da leitura da obra como um todo e é necessário dar tempo e espaço para as crianças observarem e se afetarem pelo texto visual.



Deve-se levar em conta o projeto gráfico, o que dá visibilidade e legibilidade à obra, tornando-se um convite inicial à leitura por intermédio do que está proposto como formato tátil, gráfico e funcional. Portanto, formato, tamanho, capa, contracapa, relação da mancha textual com a ilustração, contraste letra/fundo, tamanho da letra, qualidade e textura do papel, técnica e cores empregadas, bem como a adequação e dosagem de informações complementares ao texto literário para contextualização da obra, funcionalidade de sumários, glossários e dados biobibliográficos dos atores e ilustradores, tudo isso faz parte da contextualização, amplia a proposta da obra, devendo ser considerado numa escolha de um livro de qualidade (CORSINO, 2010, p.193).

Assim, ao ler um livro de literatura infantil, é importante observar se o universo de significação é afetado pela imagem, se as imagens ampliam as leituras pelo tratamento de seu texto visual.

Diante desse contexto, o propositor da fantasia, o estimulador do imaginário infantil é o professor alfabetizador e o faz mediante a oferta de textos literários com qualidade, considerando os pontos ora discutidos, cujos temas das narrativas, quer lidas ou contadas, são promotoras de expressão na criança de seu mundo interior, razão pela qual a criança é capaz de olhar o mundo com sua diversidade de linguagens, conforme prevê Oliveira (2010).

Por fim, literatura infantil: pra quê te quero na alfabetização? Respostas possíveis acentuam que a aproximação literária dos alunos com os textos, sem fragmentações e sem adequações ao livro didático, fortalece o sujeito leitor e desempenha uma primeira forma de comunicação sistematizada das relações com a realidade.

#### **4 PROFESSORES ALFABETIZADORES DO CICLO: vozes, experiências e olhares valorizados pelas narrativas**

O quadro dos profissionais envolvidos na educação escolar requer a formação continuada como necessidade intrínseca e não como momento apenas de atualização que pode ou não se realizar e, ainda, exige que a formação inicial seja repensada em função das competências que a mesma se propõe a desenvolver à luz das novas demandas da atuação do professor.

As políticas educacionais têm considerado cada vez mais a formação docente como peça fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, que será ou poderá ser concretizada, em última instância, pelo professor. Não se trata de um professor atemporal ou projetivo apenas. Trata-se do professor que temos hoje.



Como pressupõe Silva e Costa (2014),

A história de cada sujeito é composta de fases que se estendem da infância a vida adulta, etapas constituídas de acontecimentos e experiências que nos tornam históricos, favorecendo a interpretação e narração das experiências de acordo com nossas crenças e valores, capturando e traduzindo o que vivemos. (SILVA; COSTA, 2014, p. 03).

Logo, os professores alfabetizadores ao narrarem suas experiências buscam a compreensão de si e dos outros, caracterizando-se como uma estratégia emancipadora de tomada de consciência e possibilita investigar sua própria prática e produzir seus saberes.

Nóvoa (2009, p. 38) preconiza que,

Ao longo dos últimos anos, temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa, e que a pessoa é o professor. Que é impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprio, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise. (NÓVOA, 2009, p. 38).

Assim, a utilização da pesquisa narrativa que instrumentaliza o questionário no contexto educacional constitui-se de grande relevância e privilegia a participação ativa dos professores alfabetizadores no processo de investigação, pois a pesquisa com as histórias de vida configura-se como uma construção de conhecimento.

## 5 CONSIDERAÇÕES ACERCA DO LÓCUS

Para análise da prática do professor, optou-se inicialmente pelo município de Anastácio, localizado no Centro-Oeste do Brasil, é um dos 78 municípios do estado de Mato Grosso do Sul, o qual possui área de 2.949 km<sup>2</sup>, sendo que a maior parte é ocupada por propriedades rurais com uma população aproximada de 23.835 habitantes de acordo com o Censo 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Considerando a especificidade do lócus escolhido para a pesquisa, é necessário que professor alfabetizador circunde o olhar a compreender a alfabetização entendida em sua totalidade – na vivência de valores éticos, estéticos, no sentido de pertencimento, na diversidade cultural e na inclusão social, na participação democrática e na revisão da concepção do ensinar e do aprender.



Souza (2010, p. 17) ao pontuar que literatura “tem um conteúdo próprio, ela é, por excelência, reveladora de uma língua, de um povo, do seu espírito; ela revela o pensar e a história da humanidade”, suscita um dos grandes desafios para a questão dos professores alfabetizadores e o agir docente incidido sobre a leitura.

Dentre as escolas que atendem o ciclo de alfabetização do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental, limitamos ao delineamento das escolas urbanas com adesão ao PNAIC, totalizando nove assim distribuídas: quatro são escolas municipais - Escola Municipal Teodoro Rondon, Escola Municipal Jardim Independência, Escola Municipal Maria Josefa da Conceição e Centro de Educação Infantil (CEINF) Irmã Dulce - que este ano está com o 1º ano do Ensino Fundamental; cinco pertencem ao quadro das escolas estaduais, quais sejam – Escola Estadual Carlos Drummond de Andrade, Escola Estadual Deputado Carlos Souza Medeiros, Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva<sup>4</sup>, Escola Estadual Maria Corrêa Dias, Escola Estadual Romalino Alves de Albres.

Neste primeiro momento elegemos como campo de pesquisa apenas uma escola estadual do município. Isso se justifica pelo fato de que a pesquisa está somente no início, mas também porque a adesão do município ao PNAIC é recente e os professores ainda estão em um processo inicial da formação proposta. Assim, instrumentalizamos para três professores alfabetizadores dos 1º, 2º e 3º anos um questionário com cinco perguntas referentes ao processo de alfabetização e a forma como a literatura infantil se apresentou na própria alfabetização, que serão descritas e analisadas na próxima seção.

### **5.1 Instrumentalização da pesquisa e relatos dos professores alfabetizadores: algumas aproximações**

O trabalho com o questionário foi respondido pelas professoras alfabetizadoras do ciclo de alfabetização, nominadas nesta pesquisa por Ana, Cecília e Ruth, em homenagem às escritoras de literatura infantil brasileira Ana Maria Machado, Cecília Meireles e Ruth Rocha.

A primeira solicitação foi que descrevessem o próprio processo de alfabetização (idade, época, local, material utilizado, metodologia, ambiente escolar ou familiar, etc.), cujas respostas foram:

---

<sup>4</sup> A Escola Estadual Indígena Guilhermina da Silva localiza-se na Aldeia Urbana “Aldeinha”, no município de Anastácio/MS.



Ana – Eu comecei estudar com 6 anos de idade, numa escola rural, era multiseriada, estudava 3 turmas juntas, e fui alfabetizada com cartilha, quando eu comecei estudar [sic], já escrevia o nome de todos de casa e mais algumas palavras com as sílabas simples, minha mãe e as minhas irmãs mais velhas estavam sempre ajudando as mais novas, nós somos em 8 filhos, eu sou a 5ª filha, nós sentávamos embaixo de uma árvore bem grande que tinha na frente da minha casa e nós ficávamos escrevendo no chão com o dedo ou um pauzinho. Foi assim que aprendi escrever e ler várias coisas.

Cecília – Eu aprendi o alfabeto na base do “croque”, com seis anos minha mãe escrevia o alfabeto num papel, fazia um quadrado de papel e colocava em cima da letra para que eu lesse, quando não conseguia ela mandava o croque (cascudo) até que eu tinha que aprender ou ficava sem o couro na cabeça. Quando fui para o primeiro ano todos na aula tinham medo da professora, falavam que ela era muito brava, mas eu gostava dela.

Ruth – Eu fui alfabetizada aos sete anos de idade, na escola Estadual Teodoro Rondon em 1980. Eram utilizadas cartilhas, era trabalhado o alfabeto, depois as sílabas e na sequência a junção delas. Fazíamos muitas leituras e apesar de não ter estudado em pré-escola, eu saí da 1ª série lendo e escrevendo. Minha família sempre nos incentivou nos estudos e, apesar deles não saberem ler ou escrever, cobravam muito de nós, eu e meus dois irmãos. Acredito que essa cobrança foi muito importante para minha alfabetização, pois a família em [sic] muito importante para o processo de aprendizagem de uma criança.

As falas das professoras alfabetizadoras evidenciaram o processo de alfabetização pelas vias do método tradicional. Mesmo em cenários e situações diferentes, o que as aproxima é a participação da família; para as professoras Ana e Ruth, a cartilha foi o instrumento utilizado para serem alfabetizadas, além do estímulo familiar favorável a esse desenvolvimento.

Entretanto, na narrativa de Cecília ficou evidente a aplicação de castigos físicos pela mãe, que marcou a sua alfabetização, fato este que marcou o processo de alfabetização da professora. Outro dado relevante foi o medo que tinha da professora, relegando para segundo plano outras memórias que poderiam ser fundamentadas.

Na segunda questão foi solicitado que as professoras comparassem o próprio processo de alfabetização com o processo de alfabetização dos alunos que atendiam. Foram dadas as seguintes respostas:

Ana – É muito diferente, eu fui alfabetizada com cartilha e os meus alunos são através de consciência fonológica, consciência fonêmica e princípio alfabético e decodificação.

Cecília – Não, fui alfabetizada pelo bê-a-bá e hoje com o método fônico a criança se apropria do som da letra e o reconhece na palavra, as professoras e os pais não são tão carrascos o que não traumatiza a criança, mas com isso as crianças também passaram a ser menos compromissadas.

Ruth – Em comparação ao processo de aprendizagem é totalmente diferente, apesar de não ter trabalhado com o 1º ano, mas o método é fônico, método que não foi usado na minha alfabetização e a meu ver dificulta mais na alfabetização dos alunos e o que acontece é que os alunos chegam ao 3º ano com dificuldades de leitura e alunos que não sabem ler nada. Eu acredito com o método silábico, aprendia as partes para depois partir para o todo.



Os discursos presentes nas respostas reafirmam o discurso de Weisz (2001), pois os professores alfabetizadores trabalham com as mesmas cartilhas que usavam antes ou com versões “modernizadas” delas. Que basta ensinar quais letras correspondem a quais segmentos sonoros para que os alunos compreendam o modo de funcionamento do sistema alfabético, sendo apenas importante a memorização das relações fonema/grafema. Dessa forma, ler é apenas transformar grafemas em fonemas e escrever é tão somente o seu inverso: transformar fonemas em grafemas.

Os autores/editores de cartilhas têm o propósito de difundir que a consciência fonêmica é pré-requisito para aprender a ler e escrever, o que não é consensual nem entre os pesquisadores da consciência fonológica Weisz (2001).

Cabe ressaltar que o estado de Mato Grosso do Sul está imerso no Programa Além das Palavras<sup>5</sup>, razão pela qual as professoras desenvolvem uma proposta de alfabetização tendo a adoção do método fônico como principal instrumento de alfabetização com seus alunos.

A professora Ruth sugere a silabação como metodologia para alfabetizar, contrapondo Soligo (2003),

[...] não é nada fácil - aliás, é seguramente muito mais difícil – se alfabetizar memorizando sílabas: [...] trata-se de uma aprendizagem complexa e não é razoável criar dificuldades adicionais do ponto de vista pedagógico, utilizando metodologias que criam obstáculos desnecessários (SOLIGO, 2003, p. 06).

Desse modo, constatamos que a professora Ruth não concebe a alfabetização inicial como processo de aprendizagem apoiado na reflexão sobre a escrita e sim na memorização.

Na terceira questão, as professoras foram solicitadas a responder sobre as experiências inesquecíveis com o processo de alfabetização que vivenciaram. As respostas foram as seguintes:

Ana – A minha experiência inesquecível é bem recente, em 2012 aqui mesmo na Escola “Medeiros”, eu alfabetizei uma turma do 1º ano, iniciei o ano com 26 alunos, só teve um transferido, terminei o ano com 25 alunos, durante o ano não tive nenhum aluno matriculado, e isso fez a diferença, os alunos

<sup>5</sup> Programa implantado no Estado de Mato Grosso do Sul, inicialmente como Projeto, por meio da Resolução/SED n. 2.147, de 15 de janeiro de 2008 e transformado em Programa desde 2012, por meio da Resolução/SED n. 2.509, de 4 de janeiro de 2012.



eram frequentes, entre eles tinha um aluninho com baixa visão, não frequentou a creche, na época eu fiquei bem preocupada. Pois este garotinho foi o melhor aluno da turma, terminei o ano com este aluno lendo e escrevendo qualquer palavra, sem dúvida esta é a minha experiência inesquecível e gratificante.

Cecília – Vou dar o relato da alfabetização do meu neto que com um programinha fônico no computador, recursos como livrinhos de histórias, bingo de palavras ele aprendeu a ler com cinco anos sozinho, apenas com intervenções minhas para sanar-lhe dúvidas.

Ruth – Uma experiência que não esqueço foi no ano de 2008 com alunos do pré II na creche Andrea Pace. Foi inesquecível chegar ao fim do ano e ver meus alunos lendo palavras curtas, mas lendo. Foi maravilhoso ver a alegria deles ao ler uma palavra e queriam ler mais e mais. Foi muito bom, me senti realizada.

Nesses excertos, ficou evidente que o sucesso da alfabetização envolve não somente o conhecimento profissional necessário aos professores, mas se apoia em conteúdos de diferentes campos relacionados à cultura geral, à cultura profissional, à dimensão filosófica, social e política da educação, ao desenvolvimento psicológico de crianças, jovens e adultos e aos conteúdos a serem ensinados.

A quarta pergunta versava sobre a literatura infantil e sobre como ela fez parte do processo de alfabetização das professoras. As professoras responderam:

Ana – Sim! Todos os dias tem leitura na minha aula, eu uso o livro “Chão de Estrelas”, livro do programa Alfa e Beto.

Cecília – Eu saí do 1º ano lendo, mas não fluentemente; o que me deu fluência foi ler gibis que ganhei com oito anos e passei a me interessar por leitura.

Ruth – Eu sempre gostei de ler, e mesmo quando ainda não sabia ler eu gostava de folhear revistas e fazia de conta que estava lendo, na escola tinha vários livros de histórias, lembro-me do livro Piabinha Preta, Gato de Botas e a Cartilha Caminho Suave com os textos, e em casa tinha gibis.

Assim, percebemos que a Ana interpretou a questão como se fizesse parte da práxis atual, não observando o tempo do verbo solicitado. As demais, Cecília e Ruth tiveram como objeto em comum os gibis, embora Ruth tenha relatado os livros presentes na infância.

Por fim, questionou-se como as professoras utilizam a literatura infantil no ciclo de alfabetização. As respostas foram:

Ana – Utilizando os livros do Programa Alfa e Beto.

Cecília – Eu considero importante a literatura infantil, pois além de trabalhar a oralidade e a escrita, trabalha também com o imaginário da criança, fazendo-as viver um mundo que é só delas. Trabalho muito com a dramatização da história e como seria o final da história pelo olhar do aluno. Sai cada história legal. Então eu olho a literatura como importante na alfabetização da criança.



Ruth – No 3º ano fazemos a leitura de histórias e gosto de ler para eles, porque creio que eu lendo incentiva a leitura deles e desperta o interesse deles para esse mundo mágico que é a literatura infantil e que eu adoro.

Constatou-se na fala da professora Ana que o espaço da literatura como texto na sala de aula limita-se ao Programa Além das Palavras. Já as professoras Cecília e Ruth trabalham com a literatura infantil tanto no contato direto com o texto literário quanto na mediação do professor na formação do leitor, com o exercício do imaginário infantil. Elas pressupõem que:

Há crianças que ingressam na língua escrita por meio da magia (uma magia cognitivamente desafiante) e crianças que entram na língua escrita pelo treino de ‘habilidades básicas’. Em geral, as primeiras se tornam leitoras; as outras têm um destino incerto (FERREIRO, 2012, p. 47).

E, de fato, a literatura infantil permite à criança manifestar seus sonhos e ao adulto a certeza de que todos os mundos são possíveis. Dessa forma, instrumentalizar as crianças no ciclo de alfabetização favorece a formação de leitores conscientes.

Pelas análises realizadas, ainda, neste momento, somente o trabalho que desenvolvem com a literatura infantil é que se aproxima da proposta do PNAIC.

## 6 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A provocação de Nóvoa é intencional. É um pretexto para continuarmos a discussão sobre o papel do professor e, principalmente, do professor alfabetizador que precisa estar em evidência, principalmente pelas avalanches de diretrizes e programas implantados nas escolas públicas, pressupondo a melhoria da qualidade da educação, mas que em última instância dependem do professor.

Ao propormos uma análise do objeto literatura infantil referendada pelo PNAIC, fomenta-se a ideia de que o professor alfabetizador seja um leitor literário, não por obrigação, mas para seu próprio enriquecimento como pessoa.

É necessário que o processo de alfabetização e letramento seja reconhecido pelos professores não somente pela práxis, mas principalmente pelas vertentes teóricas, as quais serviram de fundamentação desse trabalho. Cabe ao professor alfabetizador aprofundar suas leituras para que se sofra menos e se alfabetize mais.

Nas análises empreendidas nas respostas dos professores alfabetizadores, ficou evidente ainda um descompasso entre a política educacional e a prática docente. A



expectativa é que a integração e estruturação a serem realizados a partir da formação continuada de professores alfabetizadores pelo PNAIC, bem como as diversas ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas do Ministério da Educação (MEC), possibilitem aos alfabetizadores a garantia dos direitos de aprendizagem e a garantia de que as habilidades e os conhecimentos estabelecidos sejam alcançados ao fim da etapa.

Portanto, o professor alfabetizador necessita maior aproximação com o livro de literatura infantil sem desmerecer seu trabalho com o ensino, mas como forma de ampliar as linguagens, que são fundamentais para impregnar com o espírito de vivacidade sua práxis pedagógica, para que a compreensão de mundo e as múltiplas linguagens que o cercam possam ser minimamente “explicáveis” aos olhos miúdos, afinal, eles têm um ciclo a cumprir.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Brasília, D.O.U. n. 129, de 05 de julho de 2012, p. 22-23.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa**. Currículo Inclusivo: O direito de ser alfabetizado. Ano 03. Unidade 01. Brasília, 2012a.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Documento de Apresentação. Brasília, 2012.

CADEMARTORI, L. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 1986.

CORSINO, P. Literatura na educação infantil: possibilidades e ampliações. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

FERREIRO, E. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. Tradução de Claudia Berliner. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

KLEIMAN, A. B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: Unicamp, 2005.

LEAL, T. F.; ALBUQUERQUE, E.B.C. Literatura e formação de leitores na escola. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

LEITE, S.A.S. Alfabetização e letramento. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as**



práticas pedagógicas. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

NUCCI, E.P. Alfabetizar letrando. um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. S. (Org.). **Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas**. 3. ed. São Paulo: Unicamp/Komedi, 2001.

OLIVEIRA, A.A. O professor como mediador das leituras literárias. In: PAIVA, A.; MACIEL, F.; COSSON, R. **Literatura: ensino fundamental**. Coleção explorando o ensino. v. 20. Brasília: Ministério da Educação/ Secretaria de Educação Básica, 2010.

SILVA, M. R. F. V; COSTA, M.L. **Narrativas e pesquisa em educação: possibilidades formativas e investigativas**. Disponível em <[http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT\\_01\\_23.pdf](http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT.1/GT_01_23.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2014.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOARES, M. **A reinvenção da alfabetização**. Parte de palestra proferida na FAE UFMS, em 26 maio 2003, na programação “Sexta na Pós”. Disponível em <[www.cereja.org.br/arquivos\\_upload/magda\\_soares\\_reinvencao.pdf](http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/magda_soares_reinvencao.pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2006.

SOLIGO, R. Variações sobre o mesmo tema: letramento-e-alfabetização. In: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil**. São Paulo: Editora Global/Instituto Paulo Montenegro/Ação Educativa, 2003.

SOUZA, A. A. A. **Literatura infantil na escola: a leitura em sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 2010.

WEISZ, T. **Didática da leitura e da escrita: questões teóricas**. 2001. Disponível em: <[http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-idatica\\_da\\_leitura\\_e\\_da\\_escrita.pdf](http://www.fe.unicamp.br/alle/textos-eventos/TW-idatica_da_leitura_e_da_escrita.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2013.

BRITO, Vilma Miranda de; VIÉDES, Silvia Cristiane Alfonso. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: diálogos sobre alfabetização, literatura infantil e professores do ciclo. **Revista Diálogos Interdisciplinares - GEPFIP**, Aquidauana, v. 1, n. 1, p. 67-83, out. 2014.