



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE RONDONÓPOLIS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



HELENICE DE AGUIAR SOARES

**LEITURA NO ÂMBITO DO PNAIC: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM TESES E
DISSERTAÇÕES**

Rondonópolis - MT

2021

HELENICE DE AGUIAR SOARES

**LEITURA NO ÂMBITO DO PNAIC: UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM TESES E
DISSERTAÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, Câmpus Universitário de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues

Rondonópolis - MT

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

S6761 Soares, Helenice de Aguiar.
LEITURA NO ÂMBITO DO PNAIC: : UM ESTUDO BIBLIOGRÁFICO EM
TESES E DISSERTAÇÕES / Helenice de Aguiar Soares. -- 2021
125 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientador: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de
Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Rondonópolis, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Leitura. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 3.
Professor alfabetizador. 4. Estado do conhecimento. 5. Análise de conteúdo. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS**

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO: Leitura no âmbito do PNAIC: um estudo bibliográfico em teses e dissertações

AUTORA: MESTRANDA Helenice de Aguiar Soares

Dissertação defendida e aprovada em 17 de **SETEMBRO** de 2021.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Doutor(a) Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (Presidente Banca / Orientador) INSTITUIÇÃO:
2. Doutor(a) Cancionila Janzkovski Cardoso (Examinador Interno) INSTITUIÇÃO:
3. Doutor(a) DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES (Examinador Externo) INSTITUIÇÃO:
4. Doutor(a) Sandra Regina Franciscatto Bertoldo (Examinador Suplente) INSTITUIÇÃO:

RONDONÓPOLIS, 17 DE SETEMBRO DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **SILVIA DE FATIMA PILEGI RODRIGUES, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 17/09/2021, às 17:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CANCIONILA JANZKOVSKI CARDOSO, Usuário Externo**, em 20/09/2021, às 19:58, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **DENISE MARIA DE CARVALHO LOPES, Usuário Externo**, em 04/10/2021, às 10:29, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3909359** e o código CRC **F196DEB1**.

AGRADECIMENTOS

A Deus, minha fonte de luz e inspiração, obrigada por ter me guiado e permitido que eu chegasse até aqui.

À Prof.^a Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues, minha orientadora e exemplo de profissional, pelas oportunas e sábias orientações, e por ter me acolhido de forma tão especial.

Às professoras Dr.^a Cancionila Janzkovski Cardoso, Dr.^a Denise Maria de Carvalho Lopes e Sandra Regina Franciscatto Bertoldo, por aceitarem o convite de compor a banca examinadora, pela atenção dedicada, os direcionamentos e as valiosas contribuições para a construção deste trabalho.

À Prefeitura Municipal de Sapezal, Mato Grosso, pelo incentivo à formação acadêmica de seus docentes, em particular, à Secretaria de Educação, por ter assegurado o direito à formação de seus servidores.

À Secretária de Educação do Município de Sapezal/MT, Professora Nelci Rauber Ansolin, e ao Excelentíssimo Prefeito Valcir Casagrande.

À minha amiga Lúcia de Fátima Soares (*In memoriam*) fisicamente ausente, mas seus incentivos e sua torcida serviram de alicerce para minhas conquistas.

Ao meu pai Edson Campos Soares (*In memória*), trago na memória seu orgulho por ter me tornado professora.

Aos professores da Universidade Federal de Mato Grosso-MT (UFMT) que lecionam no Programa de Pós-Graduação PPGEduc, os quais tive a oportunidade de conhecer e com quem pude apreender novos conhecimentos, direcionando o caminho da pesquisa. E, de modo especial, agradeço aos professores da Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

A toda a equipe da Pós-Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), pelo atendimento de competência e gentileza. Da mesma forma, agradeço aos funcionários da Biblioteca pelo trabalho sempre prestativo.

Aos meus queridos colegas do curso do mestrado: Ana Patrícia, Edwargue, Cristiane, Karlene e Kathia. Em especial, ao grupo de pesquisa **ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar**.

A todos, obrigada pela partilha de experiências e conhecimentos, vocês foram e são importantes nesta construção.

RESUMO

Esta investigação vincula-se ao grupo de Pesquisa ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar, ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso, atualmente Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea. A pesquisa tem como objetivo geral analisar as abordagens da leitura em teses e dissertações no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013 a 2019. Os objetivos específicos são: a) investigar, nas produções científicas mencionadas, a abordagem da leitura; b) mapear dados como nível acadêmico, regiões de defesas, programas de pós-graduação, áreas do conhecimento, referencial teórico-metodológico dos trabalhos analisados. A escolha por estudar a leitura no âmbito do PNAIC surge da seguinte questão: Quais são as abordagens da leitura em teses e dissertações no PNAIC e publicadas na BDTD? A constituição do *corpus* da pesquisa partiu da coleta de dados na plataforma da BDTD do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT), disponibilizados no site www.bdtd.ibct.br. No universo da pesquisa foram encontrados 71 (setenta e um) trabalhos, sendo 63 (sessenta e três) dissertações de mestrado e 08 (oito) teses de doutorado. Esse estudo se deu mediante uma abordagem qualitativa, descritiva, exploratória, com procedimentos teórico-bibliográficos na modalidade Estado do Conhecimento. Buscou-se, para esta pesquisa, os aportes teóricos de Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), Anna Camps e Teresa Colomer (2002), Isabel Solé (1998), Leffa (1996) e Mary Kato (1990) entre outros. Para análise dos dados foram adotados os princípios da Análise de Conteúdo, como preconiza Bardin (2016). Isso possibilitou a sistematização dos dados e a definição das seguintes categorias temáticas: Leitura em relação à prática docente e ao ensino; Leitura em relação aos estudos dos cadernos de formação do PNAIC. Os resultados evidenciaram as leituras mediadas pela ação docente desenvolvida no âmbito educacional, concretizadas por práticas educativas para promover o ensino baseadas em atividades com literatura infantil, leitura deleite, sequência didática e gêneros textuais. Quanto às concepções da leitura, constatou-se que privilegiam a leitura no processo interativo em que o sujeito participa ativamente acionando conhecimentos prévios e de mundo, numa construção de sentidos. Percebe-se ênfase maior nos trabalhos voltados para a apropriação da escrita do que para a leitura.

Palavras-chave: Leitura. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Professor alfabetizador. Estado do conhecimento. Análise de conteúdo.

ABSTRACT

This investigation is linked to the Research Group ALFALE - Alphabetization and School Literacy, to the Postgraduate Program in Education - Human and Social Sciences Institute, of the Federal University of Mato Grosso, currently Federal University of Rondonópolis (UFR), in the research line: Languages, Culture and Knowledge Construction: historical and contemporary perspectives. The research has as general objective analyze the reading approaches in dissertations and theses in the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and published in the Brazilian Digital Library of Dissertations and Theses (BDTD) in the period of 2013 and 2019. The specific objectives are: a) investigate, in the scientific productions mentioned, the reading approach; b) map data in levels of academy, regions of defense; post-graduate programs, fields of knowledge, theoretical-methodological references of the analyzed papers. The decision of studying reading in the scope of PNAIC emerges from the following question: What are the reading approaches in dissertations and theses in the PNAIC and published in BDTD? The constitution of the corpus of the research arises from the data collection in the BDTD platform of the Brazilian Institute of Information in Sciences and Technology (IBICT), available on the site www.bdtd.ibct.br. In the range of the research were found 71 (seventy-one) papers, being 63 (sixty-three) master theses and 08 (eight) doctorate dissertations. This study developed through a qualitative, descriptive, exploratory approach, with theoretical-bibliographic procedures in the modality State of Knowledge. It was sought, for this research, the theoretical framework of Ana Teberosky and Teresa Colomer (2003), Anna Camps and Teresa Colomer (2002), Isabel Solé (1998), Leffa (1996) and Mary Kato (1990) among others. For data analysis, the principles of Content Analysis were adopted, as recommends Bardin (2016). This enabled the systematization of the data and the definition of the following thematic categories: Reading in relation to the teaching practice and to teaching; Reading in relation to the studies of the education workbooks of PNAIC. The results evidenced the readings mediated by the teaching action developed in the educational sphere, implemented by educational practices to promote teaching based on activities with children literature, literature for pleasure, didactic sequence and text genres. As far as the reading conceptions, it was evident that it is privileged the reading in the interactive process in which the individual participates actively engaging previous knowledges and of the world, in a construction of meanings. It is perceived a bigger emphasis on papers on the appropriation of writing rather than on reading.

Keywords: Reading. National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC). Alphabetizing teacher. State of knowledge. Content analysis.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	54
Figura 2 – Resultados no Banco de Teses da CAPES.....	54
Figura 3 – Duplicidade de trabalho na plataforma da BDTD.....	68
Figura 4 – Dissertação de Adriana Santos - BDTD.....	69
Figura 5 – Produção textual antes da Intervenção Pedagógica.....	85
Figura 6 – Produção textual Pós-Intervenção Pedagógica.....	85
Figura 7 – Abordagem da leitura nas Teses e Dissertações.....	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Teses e Dissertações	56
Gráfico 2 – Distribuição das produções por nível acadêmico.....	57
Gráfico 3 – Instituições de Ensino Superior - Teses e Dissertações (2013 a 2019).....	62
Gráfico 4 – Área do Conhecimento das Teses e Dissertações de 2013 a 2019.....	62
Gráfico 5 – Cenário das Teses e Dissertações defendidas por Regiões do Brasil no período de 2013 a 2019.....	65
Gráfico 6 – Distribuição das Produções Acadêmicas por Estado do Brasil.....	66
Gráfico 7 – Categorias Temáticas das Teses e Dissertações.....	73
Gráfico 8 – Categoria Temática 1–Leitura em relação à prática docente e à aprendizagem...	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Ano 1 (2013).....	34
Quadro 2 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Ano 2 (2013).....	34
Quadro 3 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Ano 3 (2013).....	35
Quadro 4 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Educação do Campo (2013).....	35
Quadro 5 – Cadernos de Alfabetização Matemática (2014).....	36
Quadro 6 – Cadernos de Alfabetização Interdisciplinaridade (2015).....	37
Quadro 7 – Cadernos que trabalharam a questão da leitura nas suas formações - 2013..	38
Quadro 8 – Participantes do PNAIC de 2013 a 2016.....	39
Quadro 9 – Direitos de Aprendizagem do eixo Leitura.....	41
Quadro 10 – Participantes do PNAIC em Mato Grosso (2013 a 2015).....	43
Quadro 11 – Teses e Dissertações com descritores os “leitura” e “PNAIC” nos títulos...	58
Quadro 12 – Teses e Dissertações com o descritor “leitura” nos títulos.....	59
Quadro 13 – Metodologia das Teses e Dissertações.....	60
Quadro 14 – Principais obras que fundamentam as discussões sobre leitura nas Dissertações e Teses.....	61
Quadro 15 – Teses e Dissertações e suas respectivas linhas de pesquisas.....	63
Quadro 16 – Categorias temáticas das Teses e Dissertações.....	73

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
AC	Análise de Conteúdo
ALFALE	Grupo de Pesquisa Alfabetização e Letramento Escolar
BDB	Biblioteca Digital Brasileira
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEEL	Centro de Estudos em Educação e Linguagem
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CTC	Comitê Técnico-consultivo
CUR	Câmpus Universitário de Rondonópolis
FINESP	Financiadora de Estudos e Pesquisas
FURG	Universidade Federal de Rio Grande
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia
ICHS	Instituto de Ciências Humanas e Sociais
IES	Instituição de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB/LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MTD-BR	Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OE	Orientador de Estudos
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PNA	Plano Nacional da Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PROFA	Programa de Formação de Professores Alfabetizadores
PROLEC	Provas de Avaliação dos Processos de Leitura

PUCRIO	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUCSP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEA	Sistema de Escrita Alfabética
Sealf	Secretaria de Alfabetização (Sealf)
SESu	Secretaria de Educação Superior
SIMEC	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle
SISPACTO	Sistema de Pactuação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca na Escola
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGEdu	Programa de Pós Graduação em Educação
TEDE	Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações
UFMT	Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)
UFPEL	Universidade Federal de Pelotas
UFR	Universidade Federal de Rondonópolis
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 LEITURA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO	22
1.1 Reflexões sobre leitura, ensino e aprendizagem	22
2 CONTEXTUALIZANDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO BRASIL E EM MATO GROSSO	29
2.1 Contexto de criação do PNAIC e sua implementação no âmbito nacional (Brasil) ...	29
2.2 Materiais de Formação Continuada: os cadernos do PNAIC	32
2.3 Direitos de Aprendizagem – Eixo Leitura.....	40
2.4 Implementação do PNAIC em Mato Grosso.....	43
3 ESTADO DO CONHECIMENTO E O CAMINHO DA PESQUISA.....	47
3.1 Delineamento da pesquisa.....	48
3.2 Breve histórico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).....	49
3.3 Estado do conhecimento: perspectivas para um estudo bibliográfico.....	50
3.4 A plataforma da BDTD e as buscas dos dados	53
3.5 Construção do objeto de pesquisa: limites e possibilidades a partir dos indicativos das teses e dissertações	56
4 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	71
4.1 Pré-análise	71
4.2 A exploração do material e as categorias	72
4.3 Tratamento dos resultados e interpretação dos dados.....	74
4.4 Categoria Temática 1 – Leitura em relação à prática docente e ao ensino.....	74
4.5 Categoria Temática 2 – Leitura em relação aos materiais de Estudos do PNAIC	88
4.6 Os resultados e discussões : Teses e Dissertações e suas respectivas categorias	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
REFERÊNCIAS.....	109
Apêndice A – Dissertações.....	116
Apêndice B – Teses	120
Apêndice C – Referências das Teses e Dissertações selecionadas	121

INTRODUÇÃO

Esta investigação vincula-se ao grupo de Pesquisa **ALFALE - Alfabetização e Letramento Escolar**, do Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais, da Universidade Federal de Mato Grosso/Câmpus Universitário de Rondonópolis, atualmente Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), na linha de pesquisa: Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea.

A temática central desta pesquisa é a abordagem da leitura em pesquisas que investigaram o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada para professores alfabetizadores. Neste sentido, ao observar a leitura, nessas produções, tem-se a clareza de que ela constitui parte da prática docente visando o ensino no ciclo da alfabetização.

Dessa forma,

A relevância da leitura na sociedade moderna mede-se, assim, pela função que vem a exercer, [...] e pelo papel que vem desempenhar na educação, já que se coloca na base da aprendizagem e acompanha os progressos dessa última durante suas várias etapas, que se estende da infância à maturidade de um estudante e, depois, de um profissional, independentemente da classe social ou grupo profissional a que pertença (ZILBERMAN, 2009, p. 24).

O ensino da leitura é, no Brasil, um desafio histórico. Muitas crianças não conseguem aprender a ler e escrever, mesmo após anos de escolarização. Neste sentido, compreende-se que o ensino da leitura é parte do processo de alfabetização que se desenvolve na escolarização formal, podendo começar na Educação Infantil. Igualmente, entende-se que sua sistematização principia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Na palavras de Solé:

A leitura e a escrita aparecem como objetivos prioritários da Educação Fundamental. Espera-se que, até o final dessa etapa, os alunos possam ler textos adequados para sua idade de forma autônoma e utilizar os recursos ao seu alcance para referir as dificuldades dessa área - estabelecer inferências, conjeturas, reler o texto; perguntar ao professor, ou a outra pessoa mais capacitada, fundamentalmente -; também se espera que tenham preferências na leitura e que possam exprimir opiniões próprias sobre o que leram (SOLÉ, 1998, p. 34)

Nesta perspectiva, ressalta-se que o ensino da leitura no âmbito da escola tornou-se cada vez mais importante, o que faz dela, hoje, a base das práticas pedagógicas, uma vez que a maior parte das atividades docentes está voltada para o ensino da leitura ou se dá por meio dela,

colocando a escola como espaço de sua aprendizagem. “A escola transformou-se na principal responsável pelo ensino do registro verbal da cultura. Em outras palavras, o acesso à leitura significa ter acesso à escola para nela e por meio dela obter as competências e os conhecimentos necessários à participação no mundo da escrita e ao exercício da cidadania.” (SILVA, 2009, p. 188).

Desse modo, diante da complexidade desse ensino, que exige formação docente específica, mediação-intervenção por parte do professor e da escola, é preciso que o docente aprimore seus conhecimentos teóricos para apreender novas técnicas que contribuam para a ampliação da visão de como ocorre o processo de aquisição da leitura, isto é, “o professor necessita de formação teórica crítica e de reflexão sobre o seu fazer pedagógico.” (MARTINIÁK, 2015, p. 55).

No contexto escolar, o trabalho com a leitura é (ou deve ser) parte das atividades e, nesta perspectiva, requer, do professor, um longo processo, que precisa de constante aprimoramento dos seus conhecimentos teóricos e concepções de leitura, o que incidirá no seu trabalho no contexto escolar. Do mesmo modo, trará entendimento tanto das perspectivas mais tradicionais como das recentes, que ganham força nos discursos de formação continuada do País.

Mediante ao exposto, julga-se necessário investir em políticas públicas para a formação continuada dos professores alfabetizadores, tendo em vista que “[...] o processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. Para nós professores, a atividade docente requer uma constante formação e conhecimentos adequados para o exercício profissional que possam ser utilizados na melhoria da ação docente.” (MARTINIÁK, 2015, p. 55).

Sob o mesmo ponto de vista, Cardoso e Cardoso (2016) enfatizam:

Nesse contexto de busca de melhoria da aprendizagem, o Ministério de Educação (MEC) instituiu, em 2007, a Rede Nacional de Formação Continuada de Professores da Educação Básica, estabelecendo um Plano Nacional de Formação. Essa rede é formada, fundamentalmente, pelas Universidades públicas. A partir de então, estados e municípios elaboram seus respectivos Planos de Ações Articuladas, mas cabe ao MEC propor uma política global para todo o território nacional (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 02).

Deste modo, nos anos de 2000, na busca pela qualidade do ensino e com a expansão do Ensino Fundamental, amplia-se a preocupação com alfabetização no Brasil. Em decorrência disso, o País tem mobilizado políticas públicas de formação continuada em âmbito local há décadas. Portanto, em âmbito nacional e de modo específico, ocorreram, no Brasil, os seguintes cursos para professores alfabetizadores, implantados pelo Ministério da Educação (MEC), de 1999 a 2012:

- Parâmetro em Ação-Alfabetização PCN (1999);
- Programa Gestão da Aprendizagem Escolar (GESTAR) (2000);
- Programa Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) (2001);
- Programa Mobilização pela Qualidade da Educação (PRÓ-LETRAMENTO) (2005);
- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) (2012) (VIÉDES; BRITO, 2015).
- Política Nacional de Alfabetização (PNA) (2019).

Segundo Lopes (2019, p. 2, grifo da autora), todos esses programas são “[...] ‘fundamentados-orientados em/por proposições teóricas’ acerca das várias dimensões do processo de alfabetização e com claras definições acerca do que é necessário aprender (e ensinar); quanto na produção e distribuição de material didático – PNLD, PNBE, livros do PNAIC, jogos para a alfabetização, entre outros.”

Atualmente, está em vigor a Política Nacional de Alfabetização (PNA), instituída pelo Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019¹ e conduzida pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Alfabetização (Sealf).

Salienta-se que a vivência de algumas dessas políticas, no exercício profissional da pesquisadora, motivou a escolha dessa temática. Tal atuação no ciclo de alfabetização tem envolvido esforços que visam garantir que as crianças sob sua responsabilidade possam se apropriar da leitura e da escrita.

Nessa direção, o interesse pela pesquisa surge diante dessa dura realidade em que muitas crianças chegam ao 3º ano do Ensino Fundamental sem as habilidades necessárias para a leitura e escrita, destacando-se que ensinar os alunos a ler, no ciclo da alfabetização, constitui um desafio. Essa constatação ecoa o depoimento de uma professora do Rio de Janeiro, quando diz: “[...] Sou professora. E professora é profissional do ensinar a ler e escrever. Então, não posso descuidar dessa tarefa. Esse é meu papel. É para isso que estou na escola, e é isso que eu devo fazer, e fazer bem.” (KRAMER, 1995, p. 35).

Após discussões, estudos, reflexões, diálogos e levantamentos preliminares, realizados no contexto do PPGEduc/UFMT/CUR, articulados à trajetória pessoal da pesquisadora – professora alfabetizadora, coordenadora pedagógica, cursista e orientadora de estudos do PNAIC –, e em conjunto com a orientadora desta pesquisa, que também foi coordenadora do PNAIC em Mato Grosso, optou-se por analisar as abordagens da leitura em Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC no período de 2013 a 2019 e publicadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações

¹ Disponível em: http://alfabetizacao.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=229:mec-lanca-o-relatorio-nacional-da-alfabetizacao- Acesso em 23 set. 2021.

(BDTD).

Compreende-se que o PNAIC foi um programa de amplo alcance que impactou na formação e atuação docente. Sendo assim, é importante pesquisar as produções que tematizaram esse Programa em outras pesquisas. O presente trabalho, neste sentido, faz um levantamento de pesquisas que investigaram esse Programa e que se voltam à formação e acompanhamento da prática docente.

De acordo com o Manual de Orientação do PNAIC (2012, p. 06), o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é “um compromisso formal e solidário assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios, desde 2012, para atender à Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE), que estabelece a obrigatoriedade de Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental”.

Segundo Cardoso e Rodrigues (2018, p. 2), “Trata-se de um programa de formação continuada e presencial, proposto em nível nacional, com metodologia de formação em rede, que abrangeu, inicialmente, quatro perfis: o professor Formador, os Orientadores de Estudo, os Coordenadores Locais e os Alfabetizadores cursistas.”

Tendo em vista o elevado número de participantes e adesão dos estados e municípios, o que possibilitou atender as escolas públicas e do campo, com encontros presenciais de dez meses de duração, em 2013 e 2014, que promoveram estudos, saberes e trocas de experiências, o PNAIC foi considerado, de acordo com Araújo (2015, p. 21), “[...] o maior programa de formação de professores já desenvolvido pelo Ministério da Educação – MEC.”

As ações do PNAIC apoiam-se em quatro eixos de atuação: “1. formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2. materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; 3. avaliações sistemáticas; 4. gestão, controle social e mobilização.” (BRASIL, 2012, p. 5).

Dentre essas ações do PNAIC, esta dissertação terá como foco a formação continuada.

Segundo a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o PNAIC, desde a sua implantação, soma seis edições - 2013 a 2018.

- Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC);
- PNAIC/Educação Infantil;
- PNAIC/Alfabetização;
- PNAIC/Educação em tempo integral/Programa Novo Mais Educação (VIÉDES; BRITO, 2015). Atualmente, tem-se a Política de formação continuada, o Plano Nacional da Alfabetização (PNA) (2019).

Ressalta-se que o Programa teve início em 2013, na área de Linguagem e teve

continuidade, em 2014, na área de Alfabetização Matemática; já em 2015, priorizou a Interdisciplinaridade. No ano de 2016, devido à crise política e mudança do Governo Federal, o Programa passou por algumas mudanças, com cortes financeiros, restrição dos encontros presenciais. Todavia, embora o Programa tenha passado por essas mudanças, foi realizado sistematicamente até o ano de 2018.

A princípio, a decisão de coletar dados na BDTD se deu em decorrência da pandemia desencadeada pela COVID-19, que impediu a realização da pesquisa de campo nas escolas no município de Rondonópolis, Mato Grosso, intenção inicial deste estudo. Ademais, a consulta na BDTD trouxe possibilidades ampliadas de refinar as buscas e de ter acesso aos textos na íntegra.

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) tem por objetivo integrar, em um único portal, os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país e disponibilizar para os usuários um catálogo nacional de teses e dissertações em texto integral, possibilitando uma forma única de busca e acesso a esses documentos. O IBICT coleta e disponibiliza apenas os metadados (título, autor, resumo, palavra-chave etc.) das teses e dissertações, sendo que o documento original permanece na instituição de defesa. Dessa forma, a qualidade dos metadados coletados e o acesso ao documento integral são de inteira responsabilidade da instituição de origem. Verificamos que no Brasil, existem dois repositórios importantes de teses e dissertações. (BDTD/IBICT, 2021)²

Na BDTD constam dois tipos de publicações: teses e dissertações, sendo, portanto, uma plataforma bastante apropriada para a realização do estado do conhecimento. Como enfatizam Romanowski e Ens (2006, p. 39, grifo das autoras), “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’.”

Cabe salientar que a BDTD possibilita buscas simples e avançadas sem a necessidade de cadastrar-se no site e permite o download dos documentos para leitura e impressão, facultando ao usuário arquivá-la para pesquisa posterior ou consulta, sempre que necessário.

Mediante os levantamentos bibliográficos feitos na referida plataforma, percebeu-se a importância da leitura e como tem sido explorada em diferentes contextos, principalmente, no escolar, devido a sua especificidade no ensino-aprendizagem.

A leitura, nos contextos social e individual, é de grande relevância, pois mantém as pessoas informadas em diversos aspectos, dependendo do objetivo da leitura; proporciona

² BDTD/IBICT. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações/Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia. Página inicial. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Institutions> Acesso em: 22 maio 2021.

maior capacidade de interpretações; expande os conhecimentos, dando capacidade crítica de argumentação em vários campos, como política, economia e fatos sociais. Além de desempenhar significativa influência na vida das pessoas, a leitura contribui para o crescimento do léxico, auxilia nas produções escritas e estimula a criatividade.

Diante de tamanha importância e reconhecendo o valor da leitura para a continuidade da expansão do conhecimento, surge o problema de investigação deste trabalho: Quais são as abordagens da leitura em teses e dissertações no âmbito do PNAIC e publicadas na BDTD no período entre 2013 e 2019?.

Para responder a essa questão, formulou-se o objetivo geral citado acima, em seguida, os objetivos específicos, que consistem em investigar, nas produções científicas mencionadas, a abordagem da leitura e o processo de ensino-aprendizagem; registrar as concepções da leitura nas teses e dissertações analisadas; mapear dados como nível acadêmico, regiões de defesas, programas de pós-graduação, área do conhecimento, referencial teórico-metodológico dos trabalhos analisados.

Em decorrência disso, e em relação ao objeto da pesquisa, esta dissertação inscreve-se no campo das discussões acerca da abordagem da leitura em produções acadêmicas num programa de formação continuada para professores alfabetizadores.

A pesquisa na plataforma da BDTD ocorreu por meio dos descritores de busca avançada “leitura” e “PNAIC”. Foram selecionados 71 documentos para o *corpus* do trabalho, sendo 63 (sessenta e três) dissertações e 08 (oito) teses. De acordo com Bardin (2016, p. 126), “O *corpus* é o conjunto dos documentos tido em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleção e regras.”

A partir dessa breve contextualização, destaca-se que o processo investigativo aqui desenvolvido consiste numa pesquisa de abordagem qualitativa, exploratória, descritiva, e seus procedimentos são teóricos-bibliográficos, com emprego da modalidade Estado do Conhecimento. Para o tratamento de dados utilizou-se a técnica de Análise de Conteúdo, preconizada por Bardin (2016), incluindo o processo de coleta de dados, com descrição, categorização e interpretação de dados.

A presente dissertação está dividida em quatro capítulos, além desta introdução. Sendo assim, o primeiro capítulo abordará a concepções da leitura, e o ensino aprendizagem da leitura.

Dando sequência, o segundo capítulo apresenta a contextualização do PNAIC, desde a sua implementação, objetivos, decretos, legislação e sua proposta de formação continuada para professores alfabetizadores em nível nacional, estadual e municipal.

No terceiro capítulo, delinea-se o Estado do Conhecimento e o mapeamento das teses

e dissertações, com seus respectivos aspectos e especificidades, e aborda-se o caminho metodológico da pesquisa: a escolha da metodologia, a natureza da pesquisa, o contexto, o tipo de abordagem utilizada e os procedimentos.

O quarto capítulo traz as análises dos dados, as concepções da leitura das teses e dissertações e as discussões dos resultados, bem como as interpretações pontuando as categorias temáticas que evidenciaram os dados da pesquisa.

Para finalizar, são tecidas algumas considerações a respeito do estudo desenvolvido, por meio do qual espera-se contribuir com outras pesquisas que tratam da leitura, principalmente aquelas que se dedicarem às práticas exitosas no ciclo da alfabetização.

1 LEITURA: CONCEPÇÕES E IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

O presente capítulo tem como objetivo apresentar as concepções teóricas da leitura e as escolhas que serviram de alicerces para a construção do conhecimento.

Inicialmente, aborda-se a leitura, suas concepções, e, em seguida, a aprendizagem da leitura, com seus principais atores: professor (mediador), alunos (aprendizes) e objeto do conhecimento (leitura).

1.1 Reflexões sobre leitura, ensino e aprendizagem

A leitura representa um marco importante na vida das pessoas e sua aprendizagem tornou-se imperativa, visto que o ensino-aprendizagem da leitura decorre de várias intenções: ler para obter informação, ler para seguir instrução, ler para apreender, ler por prazer, ler para verificar se compreendeu o que leu, ler para revisar a própria escrita, ler para comunicar um texto. A leitura sempre fez/faz e fará parte da nossa vida.

Embora a leitura, na acepção mais comum do termo, processa-se através da língua, também é possível a leitura através de sinais não lingüísticos. Pode-se ler tristeza nos olhos de alguém, a sorte na mão de uma pessoa ou o passado de um povo nas ruínas de uma cidade. Não se lê, portanto, apenas a palavra escrita mas também o próprio mundo que nos cerca (LEFFA, 1996, p. 10).

No que diz respeito à leitura do mundo, recorre-se a Paulo Freire (1989, p. 40, grifo do autor), que diz: “Desde muito pequenos aprendemos a entender o mundo que nos rodeia. Por isso, antes de ler e escrever palavras e frases, já estamos ‘lendo’ o mundo que nos cerca.” Para o autor, a leitura do mundo precede “sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade daquele” (FREIRE, 1989, p. 11). Nesde sentido, compreende-se que a leitura vai além do decodificar um texto, trata-se, antes, de tomar posição perante ao que leu, num ato que envolve compreensão e posicionamento.

Baseadas na concepção de que “ler é entender um texto”, Colomer e Camps (2002) ressaltam que a escola contradiz, com certa frequência, tal afirmação, ao fundamentar o ensino da leitura em uma série de atividades direcionadas a como se lê, mas é falho o desejo de que os aprendizes entendam o texto.

É muito comum, por exemplo, escolherem-se como materiais de leitura pequenos fragmentos de textos ou palavras soltas em função da letras que as compõem, estudarem-se as letras isoladas e segundo uma ordem de aparição

preestabelecida, ou se mandar ler em voz alta com a atenção centrada naquele aspecto que serão valorizados e corrigidos prioritariamente: a precisão na soletração, a pronúncia correta, a velocidade de “fusão” dos sons pronunciados, etc. (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 29, grifo das autoras).

No mesmo entendimento, Martins (1984) ressalta:

[...] para a maioria dos educandos aprender a ler se resume a decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pirula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porque, como e para que, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade (MARTINS, 1984, p. 23)

Para que esse quadro se modifique, defende-se que o processo de ensino e aprendizagem requer, do professor, da escola, e também dos estudantes, esforço, dedicação e paciência, para sua plena efetivação.

Nessa perspectiva, precisa-se dos principais componentes que fazem parte do processo de ensino e aprendizagem da leitura, que são as multiplicidades de gêneros textuais, livros, revistas e jornais, por exemplo, além de garantir a oferta, o acesso, a mediação-intervenção sistemática e a intencionalidade pedagógica por parte do professor e da escola. Contudo, esses devem estar em contextos diversos e, sobretudo na/da escola, pois é fundamentalmente nela – ou por meio dela – que se aprende a ler e escrever sistematicamente.

Todavia, compreende-se que a aprendizagem da leitura tem início antes mesmo de a criança adentrar na escola “Antes da escolarização porque, geralmente, começam no âmbito familiar e na interação com o material impresso, tão frequente nos ambientes urbanos atuais” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 18).

O primeiro contato que os alunos têm com diversos materiais no contexto urbano, por meio de panfletos, logotipos, propagandas, cartazes na rua, embalagens de supermercados, produzem efeitos positivos em relação a aspectos linguísticos e são importantes na aprendizagem da escrita.

Conforme Mary Kato (1990, p. 10) destaca: “Crianças que têm privilégios de ter contato com a língua escrita antes de irem para a escola, através da leitura que lhe é feita pelos adultos, já têm consciência pelo menos dos aspectos discursivos que diferencia a fala da escrita.” Desse modo, quando as crianças têm pais que lêem jornais, noticiários, revistas, cartas, e-mails, livros de instruções ou receitas, de certa forma, adquirem noções da escrita e, de modo natural, desenvolverão atitudes positivas em relação à leitura.

Segundo Chartier (2010, p. 6), não se pode perder de vista “que a leitura não é somente

um saber escolar, mas também uma prática social e familiar.”

Isso posto, destaca-se a importância do estímulo, intervenção, familiarização e mediação da leitura dentro e fora do contexto escolar, que faz com que as crianças adentrem ao mundo da linguagem e se apropriem dela. Esses discursos educativos remetem à necessidade de intervenção de um adulto para apresentar diferentes materiais às crianças em âmbito escolar ou familiar.

Teberosky e Colomer (2003) ressaltam dois conhecimentos interativos que fazem parte da experiência com a linguagem: “a) Os conhecimentos elaborados pelas crianças a partir da interação com os leitores e materiais escritos. b) Os conhecimentos socialmente transmitido pelos adultos e assimilados pelas crianças.” O primeiro refere-se aos conhecimentos elaborados no contato com os textos e a relação que estabelece entre a leitura e a escrita. E o segundo diz respeito à linguagem escrita dos livros e sua diferença com relação à conversação, à simulação de um ato de leitura.

Desse modo, a escola, de acordo com a intencionalidade pedagógica referente à leitura, deve proporcionar o acesso à diversidade de gêneros (textos) às crianças. Esse contato propicia um conhecimento do seu uso e utilidade e deve estar a serviço da expansão do conhecimento; isto é importante, pois adentrar no mundo da escrita facilita a aprendizagem da leitura.

É por meio da escolarização que se consolidam, efetivamente, algumas ações em relação à leitura, “[...]porque, enquanto recebe tal ensino escolar, a criança desenvolve conhecimentos sobre a representação do escrito e sobre as suas unidades, junto ao ensino convencional.” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 18-19).

Dessa maneira, os educandos adquirem a compreensão acerca de como se apreende, como a pessoa se apropria da linguagem para ganhar autonomia e competência leitora. A “[...] familiarização de todos os meninos e meninas com o mundo da escrita deve constituir o primeiro objetivo da atuação da escola no ensino da leitura” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 64).

A escola é considerada uma instituição encarregada de oferecer a oportunidade para a aprendizagem da leitura, já que ler é “[...] a base de quase todas as atividades que se realizam na escola.[...]” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 70). É preciso que o professor assuma seu papel nesse processo de ensino-aprendizagem.

A intervenção, nessa ótica, é fundamental, pois as crianças, ao adentrarem nas escolas, já possuem noções das características dos materiais escritos e uma familiaridade com a linguagem.

Por isso, a avaliação dos conhecimentos prévios sobre o escrito e a estimulação para sua continuidade são tarefas básicas da escola, que deverá planejar sua intervenção a partir da informação que cada um dos alunos possui sobre a forma e a função do código escrito (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 63).

As autoras se referem às avaliações diagnósticas aplicadas no contexto escolar com o intuito de identificar os níveis de proficiências em que os educandos se encontram, para, a partir de tal constatação, mediar as ações para um trabalho efetivo com a leitura.

Diante do exposto, percebe-se que, em uma sociedade centrada na escrita como a nossa, o processo de ensino da leitura deve ser contínuo, pois inicia antes de a criança ir para a escola, prossegue no âmbito escolar e perdura por toda a vida. Assim sendo, no que tange à escola, por meio de um trabalho sistemático, o professor desenvolverá ações para efetivar o ensino da leitura. A leitura se configura, então, como uma construção contínua que perpassa os anos iniciais e “[...] estende-se ao longo de toda escolaridade, não somente na etapa do ensino fundamental, mas também do ensino médio. Insistimos que saber ler não é saber decifrar e, portanto, não se pode considerar que os alunos sabem ler ao concluir o ensino inicial” (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 90).

O processo de ensino da leitura deve ser ampliado, ao longo da escolaridade, para uma leitura compreensiva.

[...] a aprendizagem da leitura e da escrita não é natural nem espontânea. Não se aprende a ler como se aprende a falar. A leitura e a escrita precisam ser ensinadas de modo explícito e sistemático, evidência que afeta diretamente a pessoa que ensina. Por isso os professores também estão entre os principais beneficiados desse ramo da ciências (BRASIL, 2019, p. 20).

Como foi destacado anteriormente, os protagonistas (sujeitos) envolvidos no processo ensino-aprendizagem da leitura são: a) alunos; b) professor; c) objeto do conhecimento (leitura). A partir dessa tríade, pontua-se:

a) Aluno(a) - O sujeito que apreende, que age sobre o objeto do conhecimento à leitura. “O aprendiz leitor - e poderíamos chamá-lo apenas de aprendiz - precisa de informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista da matéria em questão” (SOLÉ, 1998, p. 18).

Dessa forma, ocorre um movimento de interação, interação essa defendida por Smolka (2005, p. 13): “[...] interação e a linguagem fazem parte do processo de construção do conhecimento. Foram os modos de aprender a ler e a escrever das crianças em diferentes situações que levaram a essa constatação [...]”

Essa interação dos educandos com a linguagem se efetiva com situações concretas de fala, de ações vivenciadas através dos seus discursos.

A seguir, apresenta-se outro protagonista responsável pelo ensino-aprendizagem da leitura, o professor.

b) Professor - O mediador responsável pela prática educacional, que organiza e medeia as ações entre os aprendizes e o objeto do conhecimento, numa ação dialógica.

Entende-se que a “A leitura é, então, um processo de desenvolvimento, não um fim em si própria, mas um meio para atingir um fim: a formação da criança. Assim, o acto de ler deverá ser definido de uma forma ampla e completa, tendo em conta os objectivos gerais do acto pedagógico.” (TEIXEIRA; VIANA, 2002, p. 13).

Os objetivos ou intenção da leitura são importantes, pois é possível ler por incontáveis motivos. Segundo Solé (1998, p. 42), “[...] no âmbito do ensino, é bom que meninos e meninas aprendam ler com diferentes intenções para alcançar objetivos diversos.”

Com objetivos bem traçados, intencionalidade e finalidade da leitura, certamente o nível de compreensão será alcançado:

De acordo com Colomer e Camps (2002, p. 70)

[...] os estudos de Collins e Smith (1980) e Solé (1987) revelam que nem os conceitos dos professores sobre o que é aprender a ler, nem as atividades que desenvolvem normalmente nas classes para ensinar a fazê-lo incluem aspectos referentes à compreensão. Assim, pode-se pensar que a maioria dos professores compartilham a visão da leitura que corresponderia aos modelos de processamento ascendente, segundo os quais a compreensão está associada de maneira imediata à correta oralização do texto (COLOMER; CAMPS, 2002, p. 70),

Neste sentido, embora a aprendizagem da leitura seja pautada em dois aspectos, a decodificação e a compreensão, salienta-se que a leitura como mera decodificação, em uma sociedade em constante transformação, não é mais necessária.

Essa aprendizagem, como afirmou-se previamente, consiste num desafio. Desafio posto aos professores e alunos que enfrentam essa realidade, principalmente quando os alunos não conseguem ultrapassar a fase de decodificação para uma compreensão. Esse dados emergem nas avaliações externas que existem no País.

De acordo com Teixeira e Viana (2002, p. 86), “[...] os professores se preocupam mais com o ensino da leitura do que com o processo de ler e, por outro lado tem pouco conhecimento teórico acerca deste processo.”

Com base nessa afirmação, constata-se que existem três processamentos da leitura: o ascendente, o descendente e o interativo.

O primeiro deles, o ascendente, a decodificação dos signos linguísticos, reflete um ato mecânico da leitura, tendo o foco no texto; nesta, o leitor utiliza a fase dos componentes menores da língua, sílabas, palavras, até o texto. Conforme Kato (1990, p. 40-41), no processamento

ascendente o leitor “[...] constrói significado com base no texto, fazendo poucas leituras nas entrelinhas [...] É um leitor vagoroso e pouco fluente e tem dificuldade de sintetizar as ideias do texto.”

Já no processamento descendente, o foco é no leitor, que usa seu conhecimento prévios e do mundo para compreensão do texto; o leitor, esclarece Solé (1998, p. 23-24), não procede letra por letra, mas utiliza seus conhecimentos prévios e seus recursos cognitivos para estabelecer antecipações sobre o conteúdo do texto, fixando-se neste para verificá-las. Para ela, “[...] as propostas de ensino geradas por esse modelo enfatizaram o reconhecimento global de palavras em detrimento das habilidades de decodificação [...]”.

O terceiro processamento, o interativo, tem foco no leitor/autor e no texto, que interagem de acordo com conhecimento linguísticos, prévios e do mundo, numa construção de sentidos.

Segundo Colomer e Camps (2002, p. 31), “[...] o leitor é considerado como sujeito ativo que utiliza conhecimentos de tipos variados para obter informação do escrito e que reconstrói o significado do texto [...]”.

Nesse sentido, o leitor busca, através de uma ação cognitiva, os conhecimentos prévios e do mundo para compreender o texto. Considerando essa complexidade do ensino da leitura e todas as fases pelas quais o estudante passa até se tornar um leitor que compreende o que lê, pontua-se que aprender a ler seja o maior desafio da política pública educacional e do professor, esse, em relação à aquisição da língua escrita – sem dúvida, maior do que o de formar leitores.

Aprender a ler não é muito diferente de aprender outros procedimentos ou conceitos. Exige que a criança possa dar sentido aquilo que se pede que ela faça, que disponha de instrumentos cognitivos para fazê-lo e que tenha ao seu alcance a ajuda insubstituível do seu professor, que pode transformar em um desafio apaixonante o que para muitos é um caminho duro e cheio de obstáculos (SOLÉ, 1998, p. 65).

Entende-se que a aprendizagem da leitura envolve vários fatores (socio-culturais, políticos) e destaca-se que os estudos referentes a essa aprendizagem são fundamentais para os educadores, sobretudo porque o professor representa uma instituição pública, na qual precisa colocar em ação as práticas da leitura para auxiliar seus alunos no desenvolvimento da competência da língua, demonstrando conhecimento e orientação.

A responsabilidade da implementação da “leitura na escola” deve ser defendida por políticas públicas, comunidade escolar e outros setores da sociedade, para que atribuam significado a ela.

Nesta perspectiva, a escola, como seu reduto, tem a missão de transformar a leitura num acesso cultural a todos, cooperando para a disseminação da aprendizagem da leitura, uma leitura voltada para outras perspectivas, pois sua função reducionista, ascendente, mecânica, de baixo para cima, ou seja, de mera decodificação, não tem finalidade no mundo contemporâneo, em constante transformação, onde emergem outras questões que engendrarão numa perspectiva interativa da leitura e na construção de sentidos.

Na seção seguinte, apresenta-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), programa de formação continuada para professores alfabetizadores instituído pelo MEC com o objetivo de assegurar a alfabetização das crianças que frequentam as escolas públicas urbanas e rurais do Brasil.

2 CONTEXTUALIZANDO O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA (PNAIC) NO BRASIL E EM MATO GROSSO

Neste capítulo, discute-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa de formação continuada para professores alfabetizadores criado pelo MEC em 2012, com o apoio das Secretarias de Educação dos estados, municípios e universidades brasileiros.

Inicialmente, apresenta-se a legislação, implementação e objetivos do Programa no País, em conjunto com as ações no Estado de Mato Grosso.

2.1 Contexto de criação do PNAIC e sua implementação no âmbito nacional (Brasil)

O PNAIC é um programa de nível nacional instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, publicada no Diário Oficial da União nº 129, em 5 de julho de 2012.

O PNAIC definiu-se como “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[...]” (ARAÚJO, 2015, p. 20).

De acordo com tal documento, trata-se de um programa integrado, com objetivo de alfabetização em Língua Portuguesa e Matemática, até o 3º ano do Ensino Fundamental, de todas as crianças das escolas municipais e estaduais, urbanas e rurais, brasileiras.

As ações do PNAIC são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que foram disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores.

A intencionalidade do PNAIC é citada e se estrutura em quatro eixos de atuação:

- 1 – Formação continuada presencial para os professores e orientadores de estudos;
- 2 – Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógicos, jogos e tecnologias educacionais;
- 3 – Avaliações sistematizadas;
- 4 – Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2015, p. 8).

Segundo o Manual do Programa (livreto) os quatro eixos das ações do PNAIC consistem em: Formação Continuada de Professores Alfabetizadores: Curso presencial de 02 (dois) anos para os professores alfabetizadores, com carga horária de 120 horas por ano, com base no

programa Pró-Letramento, cuja metodologia propõe estudos e atividades práticas. É recomendável que os orientadores de estudo sejam selecionados entre a equipe de tutores formados pelo Pró-Letramento no município ou estado (BRASIL, 2012, p. 12).

O mesmo livreto ressalta, sobre os Materiais Didáticos e Pedagógicos: eixo formado por conjuntos de materiais específicos para alfabetização, tais como: livros didáticos (entregues pelo Programa Nacional do Livro Didático - PNLD) e respectivos manuais do professor; obras pedagógicas complementares aos livros didáticos e acervos de dicionários de Língua Portuguesa (também distribuídos pelo PNLD); jogos pedagógicos de apoio à alfabetização; obras de referência, de literatura e de pesquisa (entregues pelo Programa Nacional Biblioteca na Escola - PNBE); obras de apoio pedagógico para os professores; e tecnologias educacionais de apoio à alfabetização (BRASIL, 2012, p. 12-13).

O manual de orientação do PNAIC enfatiza sobre as Avaliações: Este eixo reúne três componentes principais: avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação, que podem ser desenvolvidas e realizadas continuamente pelo professor junto aos educandos. A segunda mudança refere-se à disponibilização de um sistema informatizado no qual os professores deverão inserir os resultados da Provinha Brasil de cada criança, no início e no final do 2º ano, e que permitirá aos docentes e gestores analisar de forma agregada essas informações e adotar eventuais ajustes. A terceira medida é a aplicação, junto aos alunos concluintes do 3º ano, de uma avaliação externa universal, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), visando aferir o nível de alfabetização alcançado ao final do ciclo (BRASIL, 2012, p. 13).

Essa última avaliação, denominada Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), foi implantada em 2013, produzida e aplicada pelo INEP; somaram-se três edições, em 2013, 2014 e 2016, tendo como objetivo examinar os conhecimentos dos estudantes em três áreas: leitura, escrita e matemática.

Certamente, depois dessa data não houve nenhuma avaliação externa para medir os níveis de alfabetização dos alunos que terminam o 3º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com a portaria 867/2012, no artigo 9º, o eixo avaliação do PNAIC consiste em:

- I – avaliação do nível de alfabetização mediante a aplicação anual da Provinha Brasil aos estudantes das escolas participantes, pelas próprias redes de ensino, no início e no final do 2º ano de ensino fundamental;
- II – disponibilização pelo Inep, para as redes públicas, de sistema informatizado para coleta e tratamento dos resultados da Provinha Brasil;

- III – análise amostral, pelo Inep, dos resultados registrados após a aplicação da Provinha Brasil, no final do 2º ano;
- IV – avaliação externa universal do nível de alfabetização ao final do 3º ano do ensino fundamental, aplicada pelo Inep (BRASIL, 2012, p. 2-3).

Ainda constam, no mesmo manual do PNAIC informações sobre Gestão, Controle Social e Mobilização: o arranjo institucional proposto para gerir o Pacto é formado por quatro instâncias: i) um Comitê Gestor Nacional; ii) uma coordenação institucional em cada estado, composta por diversas entidades, com atribuições estratégicas e de mobilização em torno dos objetivos do Pacto; iii) Coordenação Estadual, responsável pela implementação e monitoramento das ações em sua rede e pelo apoio à implementação nos municípios; e iv) Coordenação Municipal, responsável pela implementação e monitoramento das ações na sua rede. Ainda neste eixo, destaca-se a importância do sistema de monitoramento disponibilizado pelo MEC, destinado a apoiar as redes e a assegurar a implementação de diferentes etapas do Programa (BRASIL, 2012, p. 14).

Segundo o cadernos de apresentação, a formação continuada, presencial, deve ser para todos os Professores Alfabetizadores do 1º, 2º e 3º anos, e também das classes multietapa e multisseriadas. Os professores alfabetizadores serão atendidos pelos orientadores de estudo em encontros presenciais, totalizando 84 (oitenta e quatro) horas distribuídas em 08 (oito) unidades. Serão computadas, ao final, as 84 (oitenta e quatro) horas relativas às unidades trabalhadas, mais 08 (oito) horas de seminário final e 28 (vinte e oito) horas de estudo e atividades extra-sala, totalizando 120 horas.

No que tange à estratégia de implementação, segundo o livreto de apresentação, são compromissos do PNAIC:

- a alfabetização em Língua Portuguesa e em Matemática;
- a realização de avaliações anuais universais, pelo INEP, para os concluintes do 3º ano do Ensino Fundamental;
- apoio gerencial, no caso dos estados, aos municípios que tenham aderido ao Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), para sua efetiva implementação.

Os objetivos do PNAIC encontram-se elencados no artigo 5º da Portaria nº 867/2012, a saber:

- 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 da formação 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. 2-3).

No que se refere às atribuições de cada um dos participantes da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, recomenda-se a leitura atenta da Resolução CD/FNDE nº 4, de 27 de fevereiro de 2013.

Além dessas orientações, ressalta-se, a seguir, as principais características e atribuições dos diferentes atores do Programa, conforme o documento orientador do PNAIC 2014.

Professor Alfabetizador – o ator principal no programa, o que assegurará que as crianças estejam alfabetizadas aos 8 anos de idade, isto é, que sejam capazes de interagir por meio de textos escritos em diferentes situações e propósitos, compreendendo o sistema alfabético de escrita. Devem ser capazes de ler e escrever, com autonomia, textos de circulação social que tratem de temáticas familiares ao aprendiz, nas diferentes áreas do conhecimento, considerando a língua materna e a capacidade de resolver problemas matemáticos elementares. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais. Orientador de Estudos – professor efetivo da rede responsável por formar grupos de estudo em sua rede realizando a formação continuada dos professores alfabetizadores. Deve ter 75% de presença nos encontros presenciais e cumprir as tarefas solicitadas pelos Formadores das IES (BRASIL, 2014, p. 14)

Tendo em vista sua implantação e principais ações desenvolvidas com os participantes, o próximo tópico traz os materiais que fundamentaram os estudos dos professores alfabetizadores e orientadores de estudo no País.

2.2 Materiais de Formação Continuada: os cadernos do PNAIC

Segundo a Plataforma do Letramento³, “Os cadernos de formação do Pnaic, organizados e lançados pelo (MEC) oferecem subsídio para a formação continuada de professores, sublinhando a importância da boa preparação destes para a alfabetização [...]”.

Os materiais integram um conjunto de cadernos nas áreas de Língua Portuguesa (BRASIL, 2013), 32 (trinta e dois) cadernos; Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014), 13 (treze) cadernos e Interdisciplinaridade (BRASIL, 2015), 12 (doze) cadernos.

Os cadernos estão disponíveis para download no site da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), através do link informado nas referências ao final desta dissertação. Sendo assim, todos os interessados em saber sobre o PNAIC podem ter acesso a esses materiais que contém

³ Disponível em: www.plataformadoletramento.org.br/ Acesso em: 05 maio 2021.

informações que vão desde o surgimento da proposta até referências de vídeos e relatos de experiência, entre outros.

Segundo o Caderno de Apresentação de Interdisciplinaridade (BRASIL, 2015):

A este conjunto de cadernos cabe a tarefa de subsidiar as discussões relativas à formação continuada para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, ampliando as discussões sobre a alfabetização, na perspectiva do letramento, no que tange a questões pedagógicas, de forma geral e específica, das diversas áreas do conhecimento, em uma perspectiva interdisciplinar, bem como sobre princípios de gestão e organização do ciclo de alfabetização. Trata-se portanto de, em sentido amplo, apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento dos Direitos de Aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015, p. 11).

O foco desta dissertação não está relacionado aos cadernos; a intenção, aqui, é apenas apresentar o material que subsidiou a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Os cadernos de orientação pedagógica do PNAIC são considerados livros, e esses contêm uma proposta teórico-metodológica e um estudo mais aprofundado relacionados ao currículo, planejamento, avaliação na alfabetização e sugestões de práticas envolvendo projetos didáticos e sequência didática.

Esses materiais discutem a leitura e a escrita e o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), tendo como foco o processo de alfabetização na perspectiva do letramento e preconizam a progressão das aprendizagens a serem alcançadas, com ênfase nas relações entre alfabetização e letramento e nas especificidades desse dois domínios do conhecimento.

Na visão de Magda Soares (1998),

[...] 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 contextos de práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Esses cadernos foram distribuídos de forma impressa para todos os professores alfabetizadores e orientadores de estudo do País que aderiram ao PNAIC nos anos de 2013, 2014 e 2015.

Esses cadernos foram elaborados de tal maneira que sua estrutura possa auxiliar o trabalho de formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores, sem, no entanto, constituir-se como uma amarra. Dessa maneira, por exemplo, apesar de sempre haver sugestões para os encontros em grupo, deve-se entender que outros caminhos, ditados pelas experiências e conhecimentos de cada grupo, podem e necessitam ser seguidos (LEAL; ROLKOUSKI, 2015, p. 30).

A seguir, são apresentados os 36 (trinta e seis) cadernos do PNAIC da Língua Portuguesa (BRASIL, 2013), divididos nos três anos do Ensino Fundamental e do campo.

No quadro 1 são elencados os cadernos do 1º ano, com unidade e temática trabalhada nos encontros formativos; nos quadros 2 e 3, estão dispostos os mesmos dados, para o 2º e 3º anos, respectivamente.

Quadro 1 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Ano 1 (2013)

Ano	Unidade	Títulos dos cadernos
01	01	Currículo na alfabetização: concepções e princípios
01	02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
01	03	A aprendizagem do ensino de escrita alfabética
01	04	Ludicidade na sala de aula
01	05	Os diferentes textos em salas de alfabetização
01	06	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas
01	07	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais;
01	08	Organização do trabalho docente para promoção da aprendizagem.

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 2 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Ano 2 (2013)

Ano	Unidade	Títulos dos Cadernos
02	01	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem
02	02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
02	03	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
02	04	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
02	05	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
02	06	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
02	07	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização
02	08	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção dos conhecimentos por todas as crianças

Fonte: Elaborado pela autora.

Quadro 3 - Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Ano 3 (2013)

Ano	Unidade	Títulos dos Cadernos
03	01	Currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado
03	02	planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
03	04	Vamos brincar de reinventar
03	05	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de diversidade e progressão escolar andando juntas
03	06	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências em diálogo com os diferentes componentes curriculares
03	07	A heterogeneidade em sala de aula e a diversificação das atividades
03	08	Progressão escolar e avaliação: o registro e a garantia de continuidade das aprendizagens no ciclo da alfabetização

Fonte: Elaborado pela autora.

O PNAIC, para atender as escolas públicas do campo, produziu os cadernos do campo, direcionados especialmente aos professores que atuam com séries multiseriadas. O quadro 4 traz as unidades e os títulos desses cadernos:

Quadro 4 – Cadernos de Alfabetização em Língua Portuguesa – Educação do Campo (2013)

Unidade	Título do Caderno
01	Currículo no ciclo de alfabetização: perspectivas para uma educação do campo
02	Planejamento do ensino na perspectiva da diversidade
03	Apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização em escolas do campo
04	Brincando na escola: o lúdico nas escolas do campo
05	O trabalho com gêneros textuais em turmas multisseriadas;
06	Projetos didáticos e sequências didáticas na educação do campo: a alfabetização e as diferentes áreas de conhecimento escolar
07	Alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida
08	Organizando a ação didática em escolas do campo

Fonte: Elaborado pela autora.

Na sequência, são dispostos no quadro 5 (p. 38), os dados dos cadernos de Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014), ano em que os professores alfabetizadores e orientadores de estudo receberam 13 (treze) cadernos, que foram direcionados ao 1º, 2º e 3º anos do ciclo da alfabetização. Ademais, havia mais 04 (quatro) cadernos: Apresentação, Educação do Campo, Educação Inclusiva, Cadernos de Jogos, e, ainda, Encartes de Jogos.

Em 2014, o curso teve a duração de 160 (cento e sessenta) horas, com objetivo de aprofundamento e ampliação do tema tratado em 2013, também com foco em diferentes

componentes curriculares, mas com ênfase nos cadernos da “Alfabetização Matemática” (BRASIL, 2014). Convém informar que nos anos de 2014 e 2015, diferentemente do que ocorreu no ano de 2013, os cursistas receberam os mesmos materiais, independentemente do ano de atuação.

Conforme explicitado no Caderno de Apresentação da Alfabetização Matemática (2014), esses cadernos possuem dois pressupostos fundamentais. “O papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação ao universo da crianças, respeitando seu modos de pensa e sua lógica no processo de construção do conhecimento” (BRASIL, 2014, p. 9). Além disso, discutem amplamente os Direitos de Aprendizagem em Matemática para o ciclo de alfabetização. Araújo (2015) esclarece que:

Aos cadernos de formação coube a tarefa de ampliar as discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento no que tange a Matemática. Além disso, coube ainda apresentar encaminhamentos metodológicos que possibilitem o desenvolvimento destes direitos de aprendizagem dentro do ciclo de alfabetização. Os cadernos apresentaram uma discussão sobre os princípios fundamentais para o trabalho pedagógico com a Matemática, o papel do lúdico e do brincar e a necessidade de aproximação com o universo da criança, respeitando seus modos de pensar e sua lógica (ARAÚJO, 2015, p. 24).

O quadro 5 traz a carga horária, unidade e temáticas trabalhadas nos cadernos de 2014:

Quadro 5 – Cadernos de Alfabetização Matemática (2014)

CH	Unidade	Título do Caderno
08	01	Organização do trabalho pedagógico
08	02	Quantificação, registros e agrupamentos
12	03	Construção do sistema de numeração decimal
12	04	Operações na resolução de problemas;
12	05	Geometria
12	06	Grandezas e Medidas
08	07	Educação Estatística
08	08	Saberes matemáticos e outros campos do saber
	09	Educação matemática no campo
	10	Educação matemática inclusiva
	11	Jogos na alfabetização matemática
	12	Encarte dos jogos na alfabetização matemática

Fonte: Elaborado pela autora.

A Interdisciplinaridade foi o foco da formação ofertada em 2015. Os cadernos desse ano vieram com a novidade de ampliação dos materiais para as demais áreas do conhecimento, para além da linguagem e da alfabetização matemática, de forma integrada, no início do processo de alfabetização das crianças.

Os 12 cadernos da Interdisciplinaridade compreendiam 10 (dez) cadernos para cada ano de atuação e mais 02 (dois) cadernos: um de apresentação e outro destinado aos gestores.

Abaixo, o quadro 6 relaciona a carga horária, a unidade e a temática desenvolvida no decorrer das formações de 2015:

Quadro 6 - Cadernos de Alfabetização Interdisciplinaridade (2015)

CH	Unidade	Títulos dos Cadernos
08	01	Currículo na Perspectiva da Inclusão e da Diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
08	02	A criança no ciclo de alfabetização
08	03	Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização
08	04	A Organização do Trabalho Escolar e os Recursos Didáticos na Alfabetização
08	05	Organização da Ação Docente: a Oralidade, a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização
08	06	Organização da Ação Docente: a Arte no Ciclo de Alfabetização
08	07	Organização da Ação Docente: Alfabetização Matemática na Perspectiva do Letramento
08	08	Organização Da Ação Docente: Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
08	09	Organização da Ação Docente: Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização
08	10	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Integrando Saberes

Fonte: Elaborado pela autora.

Em 2016, devido a mudanças políticas e econômicas, o curso sofreu contingenciamento, e o Programa ficou em segundo plano; foram trabalhadas apenas 80 (oitenta) horas para os professores alfabetizadores, 100 (cem) horas para os orientadores de estudo e 32 (trinta e duas) horas para os coordenadores locais .

O ano de 2017 trouxe mudanças estruturais e financeiras, bem como a redução da carga horária, e, assim como no ano anterior, o MEC não disponibilizou material impresso para auxiliar na formação.

Assim, em 2016, o MEC não encaminhará material. As redes poderão dar continuidade a programas e materiais próprios, podendo, caso desejem, aderir ao Pacto com a manutenção de seus projetos. No entanto, o material anteriormente encaminhado pelo Ministério da Educação continua tendo um papel importante na composição do acervo de suporte à formação dos participantes.

A SEB lembra os Cadernos de Formação 3 e os jogos pedagógicos do PNAIC, já trabalhados pelos professores nas formações anteriores; as obras do Programa Nacional de Bibliotecas Escolares (PNBE); os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e vídeos da TV Escola (BRASIL, 2016, p. 8).

Com base nos materiais disponibilizados para subsidiar a prática docente dos professores alfabetizadores, destaca-se os cadernos de estudos do PNAIC que trabalharam a questão da leitura em suas formações, listados no quadro a seguir:

Quadro 7 – Cadernos que trabalharam a questão da leitura nas suas formações - 2013

Ano	Unidade	Títulos dos Cadernos
01	02	Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa
01	03	A aprendizagem do ensino de escrita alfabética
01	05	Os diferentes textos em salas de alfabetização
01	06	Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento; projetos didáticos e sequências didáticas
02	02	A organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento
02	03	A apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização
02	04	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias
02	05	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula
02	06	Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento
03	02	Planejamento e organização da rotina na alfabetização
03	03	O último ano do ciclo de alfabetização: consolidando os conhecimentos
03	04	Vamos brincar de reinventar
03	05	O trabalho com os diferentes gêneros textuais em sala de diversidade e progressão escolar andando juntas
03	06	Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências em diálogo com os diferentes componentes curriculares

Fonte: Elaborado pela autora.

Observe-se o que diz o caderno 3, unidade 2, ao tratar da temática leitura no material intitulado “Planejamento e organização do trabalho pedagógico”: “No eixo leitura, três dimensões interligadas precisam ser enfatizada: a dimensão sociodiscursiva; o desenvolvimento de estratégias de leitura: o domínio dos conhecimentos linguísticos.” (BRASIL, 2012, p. 15). Pelo exposto, fica evidente o trabalho direcionado ao ensino da leitura previsto nos direitos de aprendizagem.

Esse Programa representou uma política pública mais recente, dedicada à alfabetização

e letramento no País. De acordo com o Portal do MEC⁴, desde que foi instituído, o PNAIC contemplou mais de 58.000 (cinquenta e oito mil) orientadores de estudo e mais de 1.000.000 (um milhão) de professores alfabetizadores, espalhados pelos 5.570 municípios brasileiros. Eis os números:

Quadro 8 – Participantes do PNAIC de 2013 a 2016

Ano	Professores Alfa- betizadores	Orientadores de estudos	Municípios	Área de atuação
2013	281.725	15.953	5.276	Linguagem
2014	267.375	15.146	5489	Alfabetização Matemática
2015	235.983	14.691	5.222	Interdisciplinaridade
2016	226.808	13.198	5.360	Leitura, e Letramento Matemático

Fonte: Elaborado pela autora.

Ao observar o quadro, percebe-se que houve uma queda na participação dos professores alfabetizadores no decorrer dos anos, muito embora o foco principal do PNAIC seja a formação desses docentes, ação que visa (re)pensar e melhorar a sua prática, uma vez que compete a eles:

[...] elaborar planos mais gerais de ações do ano letivo, definindo as rotinas escolares e o planejamento das atividades diárias, selecionando recursos didáticos adequados. No planejamento didático, os professores e as professoras deveriam garantir atendimento diferenciado para a efetiva aprendizagem das crianças (BRASIL, 2012, p. 11).

Nessa perspectiva, a formação continuada do PNAIC ofereceu a possibilidade de um trabalho articulado com teoria e prática para os alfabetizadores, sobretudo por ter sido implantada de forma organizada e em serviço, propiciando (estudos) teóricos e trocas de experiências para melhoria da prática pedagógica.

Dessa maneira, baseado na organização do trabalho pedagógico e em conjunto com a intervenção didática do professor, certamente poderiam ser contemplados os direitos de aprendizagem da leitura para alcançar o objetivo proposto pelo Programa: a alfabetização dos alunos e alunas até o 3º ano do Ensino Fundamental.

É justamente sobre os direitos de aprendizagem que trata o tópico a seguir, lembrando que eles têm a intenção de subsidiar as ações do professor referentes às práticas de ensino no ciclo da alfabetização.

⁴ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/> Acesso em: 17 jul. 2017 e 12 abr. 2021.

2.3 Direitos de Aprendizagem – Eixo Leitura

Dentre as ações do PNAIC, os Direitos de Aprendizagem foram instituídos com o propósito de nortear o trabalho com a leitura e escrita, além de organizar o que deveria ser apreendido no ciclo da alfabetização. Trata-se de capacidades e competências relacionadas ao ensino-aprendizagem da linguagem organizadas em quatro eixos: leitura, produção de texto escrito, oralidade, análise linguística (SEA).

O Direitos de Aprendizagem são metas estabelecidas para cada ano de cada ciclo; esses direitos estão nos documentos oficiais do PNAIC e no caderno de apresentação (BRASIL, 2012, p. 36), intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização”.

Os Direitos de Aprendizagem da Língua Portuguesa visam:

Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...). Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...). Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguísticos, dentre outros) (BRASIL, 2012, p. 32).

Os direitos de aprendizagem da leitura previstos para o 1º, 2º e 3º anos do ciclo da alfabetização trazem objetivos que devem ser apreendidos em conjunto a cada ano, acompanhados das siglas I, A e C, que significam, respectivamente, Introduzir, Aprofundar e Consolidar. No quadro 9 consta a relação desses direitos:

Quadro 9 – Direitos de Aprendizagem do eixo Leitura

Eixo Estruturante da Leitura Objetivos da Aprendizagem	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Ler textos não verbais, em diferentes suportes.	I/A	A/C	A/C
Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros) com autonomia.	I/A	A/C	C
Compreender textos lidos por outras pessoas, de diferentes gêneros e com diferentes propósitos	I/A	A/C	A/C
Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	C
Reconhecer as finalidades de textos lidos (pelo professor ou pelas crianças).	I/A	A/C	A/C
Ler em voz alta, com fluência, em diferentes situações.	I	A	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/ temas de diferentes gêneros, com autonomia.	I	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou por outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relações de intertextualidade na compreensão de textos diversos.	I/A	A/C	A/C
Relacionar textos verbais e não verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados básicos das palavras e a acepção mais adequada ao contexto de uso.	I/A	I	A

Fonte: Elaborado pela autora a partir do orientativo Elementos Conceituais e Metodológicos para a definição dos Direitos de Aprendizagem (BRASIL, 2012b).

Os Direitos de Aprendizagem do eixo Leitura apresentam uma nova perspectiva para os educadores, pois as indicações de Introduzir, Aprofundar e Consolidar tornam mais compreensível a todos o que deve ser alcançado. Desse modo, os Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa expõem uma direção para os docentes na condução da apropriação da leitura e da escrita dos alunos do primeiro ciclo da alfabetização. Os direitos de aprendizagem referentes à leitura propõem que o aluno deva ser estimulado à apreciação, discussão e compreensão da

multiplicidade de gêneros que está a nosso dispor, inclusive os literários, que pertencem ao patrimônio cultural da humanidade.

Cardoso, Kimura e Rodrigues (2016), sobre os direitos de aprendizagem, afirmam:

Sabemos que há muito a ser feito para que sejam garantidos os direitos de aprendizagem de todas as crianças, mas tê-los como norteadores da prática retiram o fracasso dos ombros dos alunos e envolvem todos – governos, gestores educacionais, docentes, instituições formadoras – com o compromisso de democratizar a educação de qualidade (CARDOSO; KIMURA; RODRIGUES, 2016, p. 15).

Quanto ao eixo de leitura, o caderno de apresentação destaca, no que se refere ao seu processo de ensino e aprendizagem:

Eixo Leitura - A leitura é uma prática de interação social, é encontro de sujeitos: leitor e autor, mediados pelo texto. É ainda um processo que exige um trabalho de compreensão textual, tendo em vista seus objetivos e seus conhecimentos sobre o assunto e o tema, o autor, a linguagem e a língua, o gênero textual. Neste processo, o leitor coloca em ação estratégias cognitivas de seleção, antecipação, inferência e verificação de informações do texto que lê. Em se tratando deste eixo, outro aspecto a considerar é o “gosto de ler” que se aprende em situações de interação com outros leitores que leem, de seleção do que, para que e como ler. É nesta direção que a leitura contribui para a autonomia do leitor, no que diz respeito à compreensão do mundo e às múltiplas possibilidades de interpretá-lo, pois ler significa construir sentidos (BRASIL, 2012, p. 47, grifos no original).

A concepção da leitura descrita está pautada numa perspectiva interativa em que autor e texto se encontram com conhecimentos prévios e do mundo para dar sentidos ao texto. Nesse aspecto, percebe-se o texto como objeto de ensino. E quando se tem a perspectiva interativa, entende-se que há um leitor que aprendeu a ler, que lê para apreender e compreende o que lê, e que utiliza uma gama de conhecimentos para trazer à tona a leitura como prática social.

Vale lembrar que todas as áreas do conhecimento (disciplinas) do ciclo de alfabetização têm seus respectivos direitos de aprendizagem. No caso da Língua Portuguesa, esses direitos compreendem a leitura, a produção de texto escrito, a oralidade, a análise linguística (SEA). Neste trabalho, é dada ênfase à leitura, devido ao seu objeto de pesquisa, ou seja, a temática em discussão.

Discute-se, em seguida, a implantação do PNAIC no Estado de Mato Grosso.

2.4 Implementação do PNAIC em Mato Grosso

No segundo semestre do ano de 2012 o Estado de Mato Grosso assinou sua adesão ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

No estado, houve a participação de 140 municípios, sendo que Mato Grosso possui 141 municípios, totalizando 6.591 (seis mil quinhentos e noventa e um) professores alfabetizadores e 317 (trezentos e dezessete) orientadores de estudo das redes estadual e municipal de ensino. (CARDOSO; KIMURA; RODRIGUES, 2016).

O quadro 10 contém os números de orientadores de estudo e professores alfabetizadores mato-grossenses que participaram do Programa de 2013 a 2015:

Quadro 10 – Participantes do PNAIC em Mato Grosso (2013 a 2015)

Ano	Orientadores de Estudo	Professores Alfabetizadores
2013	317	6591
2014	317	6591
2015	322	5957

Fonte:elaborado pela autora com dados de Cardoso; Kimura; Rodrigues, 2016.

A Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), Câmpus Universitário de Rondonópolis, hoje, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), foi a Instituição de Ensino Superior (IES) responsável pela gestão acadêmica e pedagógica do PNAIC em Mato Grosso, e inicialmente teve como Coordenadora Geral a Professora Dr.^a Cancionila Janzkovski Cardoso e Coordenadora Adjunta, a Professora Dr.^a Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues.

A Universidade Federal de Mato Grosso assumiu a Coordenação Geral dessa política pública de formação de professores em nosso estado, desenvolvendo em 2013 as ações previstas pelo programa. O programa de formação é presencial e trabalha na perspectiva multiplicadora, sendo que a Universidade atua diretamente junto aos Orientadores de Estudo, representantes das redes estadual e municipais de ensino, e esses atuam junto aos Professores Alfabetizadores em seus municípios (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 2).

A UFMT de Rondonópolis foi, portanto, responsável pela capacitação dos professores formadores que, por sua vez, formavam os orientadores, e esses, nos seus respectivos municípios, desenvolviam um trabalho com os professores alfabetizadores.

Conforme Cardoso e Cardoso (2016), para a execução da ação, em 2013, a equipe mato-grossense estruturou-se com uma coordenadora geral, uma coordenadora adjunta, três (três)

supervisoras e dois (dois) apoios, além de 14 (quatorze) professores formadores, 139 (cento e trinta e nove) coordenadores locais, 336 (trezentos e trinta e seis) orientadores de estudo e 5.971 (cinco mil novecentos e setenta e um) professores alfabetizadores. Foi formada, assim, uma rede de compartilhamento de conhecimento, experiências e saberes, conectada pelo objetivo de contribuir para a alfabetização e o letramento das crianças mato-grossenses.

O processo formativo em Mato Grosso consistiu em:

A formação dos Orientadores de Estudo (OEs), com carga horária de 160 horas, ocorreu em três polos: Cuiabá, Rondonópolis e Sinop, sendo que os participantes foram organizados em 14 turmas. A Universidade por meio de seus Formadores ministrou aos OEs o Curso Inicial de 40 horas e 4 Seminários de Acompanhamento de 24 horas. No interior da lógica de multiplicação, os OEs ministraram o curso em seus municípios para os professores Alfabetizadores, com carga horária de 120 horas. O trabalho foi coroado, nos municípios, com um Seminário Local, momento em que foram feitas discussões e apresentados à comunidade escolar parte dos trabalhos realizados durante o ano de 2013. Já a Universidade proporcionou o Seminário de Encerramento, também de 24 horas, que teve características de Congresso, com conferências por parte de convidados e apresentação de mesas-redondas e pôsteres por parte dos OEs, tudo devidamente registrado em um CD ROM - Anais do evento (CARDOSO; CARDOSO, 2016, p. 5).

Os encontros nos municípios eram semanais, fora do horário de trabalho dos professores; nesse primeiro ano, a ênfase do trabalho recaiu sobre a Língua Portuguesa (BRASIL, 2013).

Durante a segunda etapa da formação, na área da Alfabetização Matemática (BRASIL, 2014), realizada em 2014, os formadores de Língua Portuguesa e Alfabetização Matemática atuaram em conjunto, permitindo a articulação das duas áreas do conhecimento:

Essa estrutura é composta, inicialmente, por dois grupos de professores: formadores e orientadores de estudo. A ação destes incide sobre um terceiro grupo, o dos professores alfabetizadores, que trabalha diretamente com as crianças, que são o objetivo maior do programa. O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças (LEAL; ROLKOUSKI, 2015, p. 28).

Em 2015 ocorreu a terceira etapa da formação, em Interdisciplinaridade (BRASIL, 2015), com o envolvimento de todas as áreas do conhecimento de forma integrada, tendo como foco promover a educação integral aos educandos. “Observamos que cada material à sua maneira,

privilegiou a interdisciplinaridade, sem com isso, esquecer-se das especificidades das áreas do conhecimento e das disciplinas de tradição curricular.” (BRASIL, 2015, p. 25).

De acordo com dados disponíveis no SisPacto, sistema informatizado de monitoramento do Pacto, em 2013, foram capacitados, em Linguagem, 313.599 professores-alfabetizadores, em curso com carga horária de 120 horas; em 2014, foram 311.916 profissionais e a ênfase da formação recaiu na Matemática, em curso com carga horária de 160 horas; e, em 2015, foram capacitados 302.057 professores em temáticas como Gestão Escolar, Currículo, A Criança do Ciclo de Alfabetização e Interdisciplinaridade (BRASIL, 2016, p. 3).

No decorrer do curso, fazia, ainda, parte da carga horária anual para os municípios, “um Seminário Final, no qual a formação era discutida e apresentada à comunidade, com atividades culturais envolvendo as crianças, atividades acadêmicas (palestras, mesas, vídeos), bem como, exposições de materiais, entre outras.” (CARDOSO, 2016, p. 7).

Como resultado desses Seminários, temos a publicação de três CDs com os anais do evento e a “Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias da alfabetização”, composta por três livros que apresentam os trabalhos do ano de 2013, por polo de formação, editada com o selo da Editora da Universidade Federal de Mato Grosso (EdUFMT). Entre outras publicações, é relevante citar o Suplemento Especial PNAIC, editado pelo Informativo da Fundação UNISELVA (dezembro de 2015) que traz uma importante síntese dos três anos de funcionamento do curso. Essas publicações refletem o investimento da Equipe do PNAIC na possibilidade de socializar as experiências vividas pelos Orientadores de Estudos e professores alfabetizadores (CARDOSO; KIMURA; RODRIGUES, 2016, p. 48).

Os textos combinam relatos de experiências nos contextos formativos, guiadas pelas próprias ações pedagógicas mediadas pelo aprendizado do programa nestes. Trata-se de artigos e resumos expandidos escritos por sujeitos que fizeram parte dessas construções e revelam histórias e modos diferenciados de ensinar e aprender, mas que se assemelham na busca de garantir os Direitos de Aprendizagem de cada estudante.

O Programa traz dois pontos importantíssimos, que são: a formação continuada de professores alfabetizadores e a perspectiva de que todas as crianças estejam “[...] alfabetizadas até 8 anos de idade ou no 3º ano do Ensino Fundamental” (BRASIL, 2015).

Salienta-se que já houve outros programas que precederam ao PNAIC, e esse representa uma ação em continuidade àquelas implementadas anteriormente pelo MEC, que foram extintas. Na verdade, investe-se nas formações continuadas, mas não há um acompanhamento, o que resulta apenas em ações momentâneas. Diante disso, Viédes e Brito (2015) afirmam:

As políticas educacionais voltadas para alfabetização historicamente foram pensadas para atender momentaneamente as necessidades governamentais, se traduzindo em ações elaboradas conforme a intencionalidade de cada governo, diferenciando-se de um projeto forte e que é pensado a longo prazo (VIÉDES; BRITO, 2015, p. 3).

Nesse sentido, as políticas públicas visam uma perspectiva política e não educacional, principalmente levando-se em consideração que os efeitos destas formações são a longo prazo, o processo de ensino-aprendizagem requer um tempo para que seus participantes se apropriem dele.

Sabe-se que o PNAIC não inaugura a formação continuada no Brasil, outros programas implantados pelo MEC tiveram as suas contribuições no cenários nacional, todos baseados numa proposta na perspectiva de “alfabetizar” e ensinar a ler e escrever todos os alunos da primeira fase do Ensino Fundamental.

O PNAIC pode ter surgido no cenário nacional como um sopro de esperança no sentido de zerar nossos índices de analfabetismo em idade escolar, já que foi iniciando com uma proposta bem definida e inovadora (ao propor idade máxima para todas as crianças do território nacional se alfabetizarem), porém, o seu percurso foi tumultuado com reformulações (especialmente das propostas de formação em 2015), e, conseqüentemente, foi perdendo força no meio do caminho. Antes mesmo da mudança presidencial de 2016. O PNAIC demonstrou fragilidades quanto a sua continuidade, assim como tantas outras políticas que iniciaram e foram interrompidas no Brasil (PEREIRA, 2018, p. 177).

Portanto, pode-se dizer que o PNAIC, mesmo com seus objetivos bem traçados, foi mais um programa de formação que não teve continuidade.

No próximo capítulo, apresenta-se o Estado do Conhecimento, limites, possibilidades e o mapeamento das Teses e Dissertações que fazem parte do universo da pesquisa.

3 ESTADO DO CONHECIMENTO E O CAMINHO DA PESQUISA

Neste terceiro capítulo, descreve-se, de forma breve, o caminho percorrido para a elaboração desta pesquisa, bem como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Essa plataforma integra os sistemas de informações de Teses e Dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Em seguida, evidencia-se o mapeamento das Teses e Dissertações em seus diferentes aspectos, como nível, referencial teórico, metodologias etc.

Conhecer e compreender o caminho metodológico utilizado pelos pesquisadores para chegar à resposta da questão da pesquisa eleanda requer um longo percurso, assim, analisar as abordagens da leitura em Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC no período de 2013 a 2019 e publicadas BDTD retratou os desafios que esse objeto de pesquisa promove; seus pontos cruciais se voltam para um programa de formação continuada para alfabetizadores que privilegia a prática docente.

Para construir um caminho que possibilitasse encontrar respostas, optou-se por uma abordagem qualitativa, descritiva, exploratória, teórico-bibliográfica.

Segundo Triviños (1987) a pesquisa qualitativa segue a rota de investigação, ou seja, escolha de um assunto, problema, coleta e análise das informações.

Já Lüdke e André (1986, p. 11) afirmam que “É cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”, principalmente para conhecer e compreender o contexto do objeto da pesquisa.

Para Triviños (1987), estas são as características da pesquisa qualitativa:

- 1º A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave.
- 2º A pesquisa qualitativa é descritiva
- 3º Os pesquisadores qualitativos estão mais preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto.
- 4º Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente.
- 5º O significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa (TRIVIÑOS, 1987, p. 120-130).

Assim , a presente pesquisa é considerada exploratória, principalmente na fase inicial, pois foram acessados dados secundários para obter informações; nesta pesquisa, foram as Teses e Dissertações.

Quanto à definição assumida como pesquisa bibliográfica, valida-se pelo levantamento das Teses e Dissertações e para leitura e fichamento desses materiais selecionados.

A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho desta natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Parte dos estudos exploratórios podem ser definidos como pesquisas bibliográficas, assim como certo número de pesquisas desenvolvidas a partir da técnica de análise de conteúdo (GIL, 2008, p. 69)

Para Fernandes e D'Ávila (2016, p. 5), a pesquisa bibliográfica “[...]é um estudo descritivo que permite ao pesquisador organizar os dados para posteriormente analisá-los, categorizá-los e interpretá-los”.

3.1 Delineamento da pesquisa

Conhecer as abordagens da Leitura em Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC na BDTD de certa forma constitui um desafio e justifica-se por ser um tema atual e muito debatido no cenário nacional e em políticas educacionais. Kato (1990, p. 1) compreende que, “No Brasil, a preocupação educacional tem incidido mais sobre a escritura do que sobre a leitura [...]”, deve haver, realmente, uma preocupação com a escrita, principalmente no campo das redações, sem, no entanto, se descuidar da leitura.

Certamente, a temática leitura se justifica, em virtude da sua importância no contexto social e individual, em todos os aspectos que beneficiam os indivíduos, seja para ler e escrever melhor, ter informações e conhecimentos, além de ativar a criatividade e a memória. Também pela atuação desta pesquisadora, como professora, que se depara com a seguinte realidade, como descrita no Caderno de Apresentação do PNAIC (2015, p. 11): “Na história do Brasil, temos vivenciado a dura realidade de constatar que muitas crianças têm concluído sua escolarização sem estarem alfabetizadas.”

Assim sendo, o estudo da temática leitura esteve intimamente ligado a um programa de formação continuada para professores alfabetizadores que mobilizou ações de alfabetizar letrando no intuito de promover a aprendizagem da leitura e escrita, sustentada numa perspectiva de trabalho com a língua que privilegia o texto (gêneros textuais) como objeto de ensino.

Esse programa é o PNAIC, que, neste sentido, “[...] luta para garantir o direito de alfabetização plena a meninas e meninos, até o final do ciclo de alfabetização.” (BRASIL, 2015, p. 10).

A fim de contribuir para o aperfeiçoamento dos professores alfabetizadores, uma vez que a formação em serviço serve de espaço para que os professores redefinam suas práticas,

mediante aos conhecimentos adquiridos e pelo compromisso e responsabilidade de ensinar, e de acordo com as justificativas descritas e importância da leitura.

Neste sentido, a questão norteadora da pesquisa, define-se em: Quais são as abordagens da leitura em Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC no período de 2013 a 2019 e publicadas na BDTD?

Para responder tal questão, delineou-se o objetivo geral: Analisar as abordagens da leitura em Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC no período de 2013 a 2019 e publicadas na BDTD.

Enfim, diante da questão e objetivo geral delimitados, a pesquisa estendeu-se para os seguintes objetivos específicos;

a) investigar, nas produções científicas mencionadas, a abordagem da leitura e o processo de ensino.

b) mapear dados como nível acadêmico, regiões de defesas, programas de pós-graduação, áreas do conhecimento, referencial teórico-metodológico dos trabalhos analisados.

Os procedimentos metodológicos adotados na pesquisa foram:

a) Levantamento bibliográfico (Teses e Dissertações);

b) Leitura das produções acadêmicas selecionadas;

c) Mapeamento e configuração das categorias;

d) Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (2016).

Dessa forma, os dados gerados com a mediação do procedimentos metodológicos acima citados foram submetidos à técnica de Análise de Conteúdo, a partir da perspectiva de Bardin (2016).

3.2 Breve histórico da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Segundo as informações da própria plataforma⁵, a Biblioteca BDTD foi concebida e é mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (IBICT) no âmbito do Programa da Biblioteca Digital Brasileira (BDB), com apoio da financiadora de estudos e pesquisas (FAPESP), com lançamento oficial no ano de 2002.

O mesmo site enfatiza que, para definição do projeto da BDTD, foi criado um comitê técnico-consultivo (CTC), instalado em abril de 2002, constituído por representantes do IBICT, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), MEC –

⁵ Disponível em: www.bdttd.ibict.br Acesso em: 24 jun. 2021.

representado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – e Secretaria de Educação Superior (SESu), FINESP e das três universidades que participaram do grupo de trabalho e do projeto-piloto – Universidade de São Paulo (USP), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) e a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)). Dentre as atribuições do grupo, o CTC apoiou o desenvolvimento e aprovou o Padrão Brasileiro de Metadados para Teses e Dissertações (MTD-BR).

Em sua descrição, ainda na plataforma, nota-se que, ao longo dos anos, a BDTD passou por diferentes processos de atualização, desde o sistema em si ao padrão de metadados utilizado:

- 2003: aprovação pelo CTC do projeto de reestruturação do sistema da BDTD;
- 2006: lançamento do novo portal da BDTD;
- 2012: início da revisão do MTD-BR e constituição do grupo de trabalho coordenado pelo IBICT, que contou com a participação de 16 instituições brasileiras de ensino e pesquisa participantes da, hoje chamada, Rede BDTD;
- 2012/2013: início da atualização tecnológica da BDTD (Portal de busca e coletador) e atualização do Sistema de Publicação Eletrônica de Teses e Dissertações (TEDE);
- 2014: lançamento do novo Padrão de Metadados da BDTD; do novo Sistema da BDTD (Portal e coletador) e do novo TEDE;
- 2016/2017: atualização e apresentação do novo Portal da BDTD e coletador de metadados.

Hoje a BDTD se consolida como uma das maiores iniciativas do mundo para a disseminação e visibilidade de teses e dissertações.

De acordo com o site, a BDTD compreende 126 (cento e vinte e seis) instituições cadastradas, 503.085 (quinhentas e três mil e oitenta e cinco) dissertações e 184.388 (cento e oitenta e quatro mil e trezentas e oitenta e oito teses), somando 687.472 (seiscentos e oitenta e sete mil e quatrocentos e setenta e dois) documentos publicados.

Isso posto, o próximo item mostra o mapeamento das Teses e Dissertações realizado por meio da consulta à Biblioteca, através da metodologia Estado do Conhecimento.

3.3 Estado do conhecimento: perspectivas para um estudo bibliográfico

A revisão da literatura é uma etapa muito importante na pesquisa, pois é a partir dela que se tem contato com diferentes materiais que se aproximam do objeto de estudo em tela, a fim de descobrir o que tem sido pesquisado no meio acadêmico, principalmente nos programas de pós-graduação do País em relação à temática que se deseja investigar.

Fernandes e D'Ávila (2016) explicam que o

[...]‘Estado do Conhecimento’ pode ser também denominado ‘Estado da Arte’ e propõe como objetivo inventariar e sistematizar o que vem sendo produzido em determinada área do conhecimento. De acordo com a autora (1989), trata-se de uma investigação relevante, por permitir o conhecimento amplo sobre os temas que se vêm estudando em dado momento (FERNANDES; D’ÁVILA, 2016, p. 3).

Sendo assim, a sistematização de dados referentes a sua temática é o primeiro passo para todo pesquisador iniciante. É nesse momento que o pesquisador terá acesso a diversos materiais voltados a sua temática e terá ideia do que está sendo pesquisado no intuito de traçar metas e outros caminhos para sua pesquisa.

Em Morosini e Fernandes (2014), encontra-se o seguinte esclarecimento:

Neste sentido, a construção do Estado do Conhecimento, fornece um mapeamento das ideias já existentes, dando-nos segurança sobre fontes de estudo, apontando subtemas passíveis de maior exploração ou, até mesmo, fazendo-nos compreender silêncios significativos a respeito do tema de estudo. Acredito que o Estado de Conhecimento deva ser o movimento inicial de toda pesquisa, uma vez que localiza e norteia os passos da investigação, a partir do conhecimento e da compreensão da produção intelectual que aborda estudos relacionados ao objeto de nossa pesquisa (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 158).

Neste sentido, “[...] podemos dizer que procuramos conhecer como o nosso objeto de estudo, nos trabalhos mapeados, vem se delineando no cenário educacional. Entendemos que realizar um ‘Estado do Conhecimento’ sobre as produções acadêmicas oriundas de Programas de Pós-Graduação é de extrema relevância[...]” (FERNANDES; D’ÁVILA, 2016, p. 6, grifo dos autores).

De acordo com Romanowski e Ens (2006), para realizar uma pesquisa do tipo Estado do Conhecimento são necessários os seguintes procedimentos: definição dos descritores, localização dos bancos de pesquisas, estabelecimento de critérios nas seleção dos materiais, coleta do material de pesquisa, leitura das publicações, organização do relatório do estudo compondo a sistematização do tema abordado, análise e elaboração de conclusões preliminares.

O passo a passo descrito é importante, pois há, nesses portais de acesso, uma enorme quantidade de materiais, e, sendo assim, as delimitações permitem ao pesquisador filtrar o que pretende encontrar. A definição do período, por exemplo, ajuda a filtrar os trabalhos.

As investigações baseadas nas análises de produções científicas têm se tornado cada vez mais comuns, sobretudo com a finalidade de identificar objetivos, metodologias e temáticas nas mais diversas áreas do conhecimento. Romanowski e Ens (2006), a esse respeito, destacam:

É possível, também observar um interesse cada vez mais crescente da pesquisa envolvendo diferentes aspectos e temas sobre educação, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente, políticas de formação e outros realizados tanto na formação inicial quanto na continuada, além dos estudos publicados em revistas científicas da área, apresentados em congressos. Proliferam dissertações, teses, artigos, enfim, inúmeros estudos e publicações sobre os aspectos que envolvem a educação e a formação das pessoas em espaços escolares e não escolares (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38).

O caminho percorrido para a coleta de dados consiste, conforme os autores, numa cuidadosa revisão da literatura brasileira, para validar o objeto de estudo e sua problemática.

No entendimento de Morosini e Fernandes (2014, p. 155), “[...] o estado de conhecimento é registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Neste ponto, é importante distinguir Estado da Arte e Estado do Conhecimento:

“Os estudos realizados a partir de uma sistematização de dados, denominada “estado da arte” recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram as produções”.[...]O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40, grifos dos autores).

Em decorrência disso, optou-se pela realização de Estado do Conhecimento e não Estado da Arte, pois seriam mapeados apenas Teses e Dissertações.

Na literatura disponível, apreende-se que o Estado do Conhecimento tem por objetivo “[...] mapear e discutir uma certa produção acadêmica em determinado campo do conhecimento” (FERREIRA, 2002, p. 257). A autora esclarece que

Nos últimos 15 anos tem se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Definidas como de caráter bibliográfico, elas têm o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.

Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 2).

Assim, com base em Romanowski e Ens (2006, p. 39), ressalta-se que “[...] esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas”. Nessa perspectiva, produzir um estado do conhecimento constitui, de certa forma, um desafio.

Isso posto, desceve-se, a seguir, a maneira como ocorreu a busca de dados.

3.4 A plataforma da BDTD e as buscas dos dados

Apresenta-se, a partir de agora, o Estado do Conhecimento em um lócus de publicação de produção científica brasileira de grande acesso, que é a BDTD, biblioteca disponibilizada pelo site www.bdttd.ibct.br e que detém uma vasta coleção de Teses e Dissertações com objetivos de “preparação, armazenamento, e disseminação da produção científica em formato eletrônico”.

A princípio, quanto à temática da pesquisa, optou-se pelo levantamento bibliográfico na BDTD das produções acadêmicas de pós-graduações *stricto sensu* no marco temporal de 2013 a 2019.

Em seguida, delimitou-se um conjunto de palavras-chave nos sumários da plataforma e foram encontradas, para o termo “leitura”, 43.178. Então, refinou-se a busca com apenas a palavra “PNAIC”, resultando em 215 trabalhos. Com o intuito de delimitar o tema, foram utilizadas as palavras “leitura” “PNAIC” em conjunto, na busca avançada. Essa configuração retornou com 71 (setenta e um) trabalhos, sendo 63 (sessenta e três) Dissertações de Mestrado e 08 (oito) Teses de Doutorado. Salienta-se que essas palavras-chave foram escolhidas tendo em vista o objeto da pesquisa.

Na figura 1, a captura de tela mostra as palavras-chave “leitura” “PNAIC” e o retorno com 71 (setenta e um) trabalhos, no marco temporal de 2013 a 2019.

Figura 1 – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

BDTD
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

Idioma ▾

Página Inicial Sobre a BDTD ▾ Rede BDTD ▾ Acesso Aberto Brasil Serviços ▾

Termos de busca : "(Todos os campos:leitura pnaic)"

Editar a Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Avançada | Iniciar uma nova Busca Básica

Busca: (Todos os campos:leitura pnaic)

Refinar a Busca

Retirar os Filtros

Ano de Defesa: 2013-2019 ✕

Instituições ▲

UFG 6

UFPE 5

Buscas alternativas:
leitura pnaic » leitura pratica, leitura pnll, leitura pnbe

A mostrar 1 - 20 resultados de 71 tempo de busca: 0.24s

Ordenar Relevância ▾

Ver Tudo Exportar ▾

1 Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

Fonte: Plataforma BDTD, 2021.

No decorrer da pesquisa, efetivou-se uma busca também no portal do Banco de Teses da CAPES, disponível para acesso pelo link www-periodicos-capes-gov-br.periodicos.capes.gov. Ao empregar o descritor “leitura”, foram localizados 30.773 (trinta mil setecentos e setenta e três resultados). Ao filtrar a pesquisa pelo marco temporal de 2013 a 2019, obteve-se 16.731 (dezesseis mil e setecentos e trinta e um) trabalhos. Na mesma busca, com a palavra “PNAIC”, encontrou-se 79 (setenta e nove) trabalhos. Com a aplicação de ambos os descritores, foram detectados apenas 22 trabalhos, como se vê na figura 2:

Figura 2 – Resultados no Banco de Teses da CAPES

Portal de Periódicos
CAPES/MEC

Acesso livre Perguntas frequentes Contato

PÁGINA INICIAL > BUSCA > BUSCAR ASSUNTO

Buscar assunto
Buscar periódico
Buscar livro
Buscar base

INSTITUCIONAL

Histórico

Buscar Assunto (Insira DOI/PMID ou termo de busca)

Nova Busca

leitura Pnaic

Buscar Busca avançada

Personalize your results Edit

Expandir meus resultados

Resultados de 1 - 10 para 22 para Portal de Periódicos

Mostrar somente Periódicos revisados por pares (17)

Ordenado por: Relevância ▾

Práticas de leitura literária e a contribuição do PNAIC
Juvenal Zanchetta Junior
Revista brasileira de educação, 01 January 2017, Vol.22(68), pp.147-167
En este artículo se hace un análisis de las opciones teórico-metodológicas empleadas por el Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) relacionadas a la

Fonte: PORTAL DE PERIÓDICOS CAPES/MEC, 2021.

Embora a plataforma da CAPES seja um banco de dados expressivos e úteis em pesquisas desta natureza, não se trabalhou com ela para a coleta de dados tendo em vista os

seguintes motivos: a) ela estava passando por atualizações e os dados mudavam frequentemente; b) suas ferramentas estavam limitadas e dispunha de menor quantidade de recursos de buscas avançadas para refinamento dos dados; c) no levantamento preliminar, apresentou resultados em um número pequeno de produções concernentes à temática aqui proposta; d) não permitiu, à época, acesso aos textos na íntegra (algumas publicações só disponibilizavam os resumos, sendo necessário, para efetuar o *download* do documento, consultar as instituições nas quais elas foram defendidas).

Diante do exposto, optou-se por consultar somente a BDTD que, como informado anteriormente, na ocasião ofereceu mais possibilidades de refinamento e acesso.

Convém frisar que os portais da CAPES e da BDTD, segundo o Sistema de Biblioteca (SIB) da Universidade Federal de Rio Grande (FURG), constituem, no Brasil, dois repositórios importantes de Teses e Dissertações:

- 1) Portal de Teses da CAPES (<http://capesdw.capes.gov.br>), que é o sistema online oficial do governo brasileiro para depósito de teses e dissertações brasileiras, vinculado ao Ministério da Educação (MEC).
- 2) Banco de Teses do IBICT (<http://bdttd.ibict.br/pt>), que é um mecanismo de busca que integra todos as Bibliotecas Digitais de Teses e Dissertações (BDTD) das universidades brasileiras que utilizam o sistema BDTD do IBICT. Segundo a biblioteca, o que há em comum entre os dois portais é que ambos possibilitam a pesquisa de teses e dissertações de diversas universidades ao mesmo tempo. A vantagem do Portal de Teses da CAPES é que contém todas, sem exceção, as teses e dissertações brasileiras, por ser o local para depósito obrigatório, o que não ocorre no Banco de Teses do IBICT. Por outro lado, o Banco de Teses do IBICT tem a vantagem de remeter diretamente ao texto completo da tese ou dissertação por meio de link para o arquivo no repositório da universidade onde o trabalho foi defendido, o que não ocorre no Portal de Teses da CAPES (SIB/FURG, 2021).

Na BDTD, biblioteca que armazena informações com acesso via internet, foi a fonte de referência para levantamento de dados. Nela, o usuário pode fazer buscas por palavras-chave, assuntos, e pode, também, ter acesso aos textos completos de Teses e Dissertações. A Biblioteca

Dissemina toda a produção científica (teses e dissertações) dos programas de pós-graduação produzida por brasileiros no país e no exterior, das universidades conveniadas que estão com seus sistemas de informações automatizados. Disponibiliza consulta e obtenção de cópias de teses nas bibliotecas das instituições de ensino e pesquisa nas quais foram defendidas. As cópias de teses defendidas no exterior são feitas pelo IBICT. A consulta pode ser feita por autor, título, local da defesa e outros. Disponível em: <<http://www.ct.ibict.br:81/site/admin>>. (GIL, 2008, p. 89).

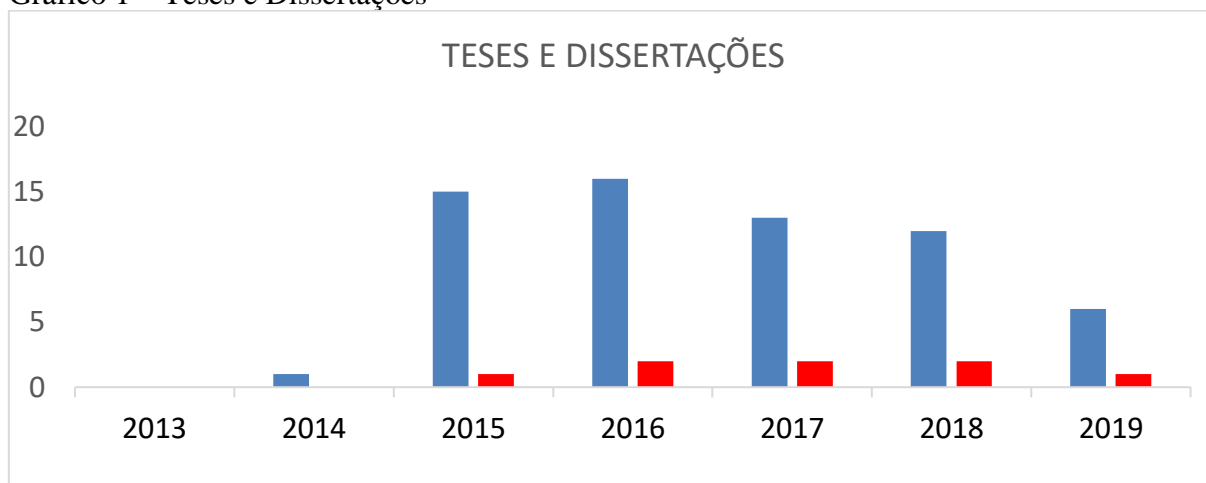
Explicitada a diferença dos dois portais e que a pesquisa foi realizada exclusivamente

na BDTD, segue, abaixo, a construção do objeto da pesquisa, suas descrições e seus respectivos aspectos.

3.5 Construção do objeto de pesquisa: limites e possibilidades a partir dos indicativos das teses e dissertações

Definido o portal da BDTD como base de dados, inicia-se a apresentação dos dados, informando o número de Teses e Dissertações encontradas:

Gráfico 1 – Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora.

Após a busca avançada na plataforma da BDTD, com os descritores leitura e PNAIC, referente ao período de 2013 a 2019, foram localizados 71 documentos, entre Teses de Doutorado e Dissertações de Mestrado. Percebe-se que no ano de 2013 não há trabalhos defendidos, isso se deve ao fato de que esse foi o ano de implementação do Programa. Em 2014, há 01 (uma) dissertação. Conforme observado, no ano de 2015 foram produzidas 15 (quinze) dissertações e 2 (duas) teses; em 2016, 16 (dezesesseis) dissertações e 01 (uma) tese; em 2017, 13 (treze) dissertações e 02 (duas) teses; em 2018, 12 (doze) dissertações e 02 (duas) teses e, por fim, em 2019, 06 (seis) dissertações e 01 (uma) tese.

A análise dos dados indica que o ano de 2014 foi responsável pela produção de 1,4 % de trabalhos defendidos, entre dissertações e teses; os anos seguintes equivalem, sucessivamente, a 21%, em 2015; 22%, em 2016; 21%, em 2017; 19%, em 2018; e apenas 9% em 2019.

Como se vê, no que se refere às Dissertações, os dados demonstram nos anos de 2015 e 2016 houve um volume mais expressivo de trabalhos, totalizando, somados, 31 (trinta e uma) dissertações referentes, o equivalente a 43% dos trabalhos defendidos.

No decorrer desses dois anos, observa-se um aumento significativo de trabalhos defendidos, principalmente por terem sido os primeiros anos de implantação do Programa, momento em que o PNAIC estava no auge, tendo um movimento de formação continuada em todo o País. Percebe-se, então, um olhar mais atento dos pesquisadores em relação ao Programa, interesse esse que, nos anos subsequentes, sofreu um declínio, como comprovam os dados, especialmente no ano de 2019.

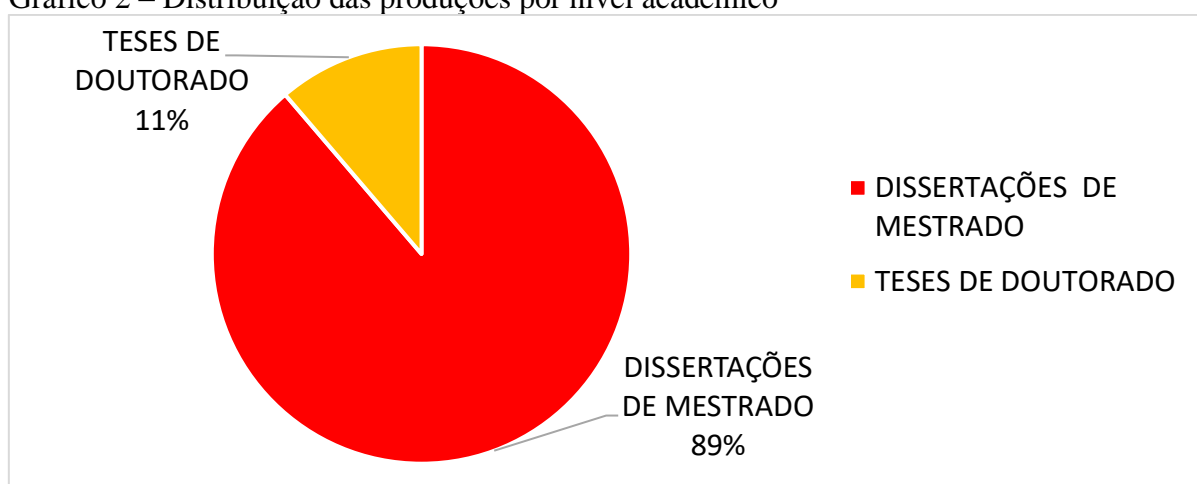
É possível dizer que ocorreu um acentuado enfraquecimento nas defesas das Teses e Dissertações, na comparação com os dados de 2015 e 2016, anos com maiores números de defesas, de acordo com a BDTD. Nota-se, ainda, um decréscimo na proporção de trabalhos defendidos em 2015 e 2016 em relação aos de 2017, com um percentual de 61%. Já de 2018 a 2019, constata-se uma queda de 50%.

Comparando-se o ano de 2015 a 2019, essa diferença caiu o equivalente a 53%.

Isso posto, entende-se que enquanto a política de formação continuada de professores alfabetizadores estava fortalecida, com estratégias e ações mobilizadas, que evidenciavam a crença no potencial do professor alfabetizador brasileiro e na força da escola pública, um grande número de trabalhos a seu respeito tiveram espaço nos cursos da pós-graduação.

Conforme a BDTD, fica claro que a maioria das produções acadêmicas está composta por Dissertações de Mestrado, correspondendo a 89% do total, e 11 % de Teses de Doutorado, como se pode verificar no Gráfico 2.

Gráfico 2 – Distribuição das produções por nível acadêmico



Fonte: Elaborado pela autora.

Dando continuidade às análises, foram selecionadas as Teses e Dissertações com os descritores leitura e PNAIC, com o intuito de verificar quantas teriam os descritores nos seus títulos.

Quadro 11 – Teses e Dissertações com descritores “leitura” e “PNAIC” nos títulos

Ordem⁶	Autor(a)	Título
01	LOOSE, Celina	Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
02	BASTOS, Regiane Pradela da Silva	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC : estudo do uso dos acervos de leitura
03	FONTES, Geysa Paula Castor da Silva	Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC
04	JESUS, Simone Aparecida de	A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
09	SOUZA, Keila Antônia Barbosa	Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade certa(PNAIC)
10	SILVA, Nicette Navarra Almeida da	Um olhar a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC
11	SABCHUK, Ana Paula	A aprendizagem da leitura e escrita dos alunos da zona rural seguindo os parâmetro do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
45	SILVA, Maria da Conceição Lira da	Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade (PNAIC)

Fonte: Elaborado pela autora.

No Quadro 12 estão dispostos os/as autores/as e títulos das publicações que possuem o descritor “leitura”:

⁶ O número de ordem equivale ao número dos trabalhos localizados na Plataforma BDTD, de 1 a 71.

Quadro 12 – Teses e Dissertações com o descritor “leitura” nos títulos

Ordem	Autor(a)	Título
40	BORBA, Ellem Rudijane Moraes de	Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer
41	TONIN, Fabiana Bigaton	Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?
42	SANTOS, Juliana Maria Soares dos	Letramento e ludicidade: superando dificuldades na leitura na alfabetização
43	SOUZA, Ingobert Vargas de	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervo para os anos iniciais do ensino fundamental
44	PRATES, Ana Cristina Melo	Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano
45	CLARINDO, Tania Tuchenhagen	Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS
48	MORAIS, Kaline Castro Campos Neves	A leitura no 5º ano do ensino fundamental: uma contribuições para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão/BA.
49	SOUZA, Maria Geiziane Bezerra	Saberes-fazer mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas.
50	VILELA, Patrícia Ares Azevedo Dourado	A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental
51	SOARES, Patrícia Cardoso	Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP

Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a Plataforma da BDTD, em relação aos títulos das Teses e Dissertações, foram encontrados, para os descritores abaixo, os seguintes resultados:

- leitura PNAIC - 09 (nove) trabalhos;
- leitura - 10 (dez) trabalhos;
- PNAIC - 29 trabalhos.

Sem os descritores “leitura PNAIC” e “leitura” localizou-se 20 trabalhos.

Nessa análise, percebe-se um número pequeno de documento com os descritores “leitura PNAIC” nos títulos: apenas 12,6 % dos trabalhos, dos 71 selecionados.

No entanto, salienta-se a importância de abrir os trabalhos na íntegra, para a seleção de acordo com a temática proposta. Em consulta na BDTD buscou-se pelas metodologias que os pesquisadores empregaram em suas Teses e Dissertações:

Quadro 13 – Metodologia das Teses e Dissertações

Metodologia/Método	Dissertação	Tese	Frequência
Bibliográfica/documental	14	05	19
Entrevista/Questionário	19	02	11
Pesquisa-ação	10	-----	06
Autobiografia	02	-----	02
Estudo de caso	10	-----	10
Descritiva /Exploratória	04	01	05
Quali-narrativa	01	-----	01
Fenomenologia	02	-----	02
Etnográfica	01	-----	-----

Fonte: Elaborado pela autora.

Verifica-se que todas as Teses e Dissertações analisadas optaram pela abordagem qualitativa na pesquisa.

Os tipos de pesquisa utilizados nas investigações analisadas são apoiados nos estudos de casos, nos estudos de caso tipo etnográfico, estudos descritivos e exploratórios, nos estudos de pesquisa ação, estudos de análise da prática pedagógica, autobiográfica, pesquisa bibliográfica.

As técnicas mais usadas nas pesquisas foram as entrevistas, os questionários, as análises de documentos e a observação, combinados com gravação em áudio, grupo de discussão e grupo focal.

Para mapeamento das metodologias aplicadas nas pesquisas, foram lidos os resumos das Teses e Dissertações. Tal leitura evidenciou que na maioria dos trabalhos não havia essa informação. Sendo assim, foi preciso abrir os trabalhos na íntegra. Ficou, portanto, muito claro que muitos trabalhos carecem, em seus resumos, de elementos que o gênero exige, uma vez que eles são muito curtos, com ausências de detalhes, incoerentes com os títulos.

[...] resumos são muito sucintos e outros confusos ou incompletos, sem informação sobre o tipo de pesquisa e os procedimentos de coleta de dados. Alguns sequer deixavam claro os objetivos do trabalho e vários confundiam metodologia da pesquisa com os procedimentos e instrumentos de pesquisa (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 46-47).

Salienta-se que, dos 71 trabalhos, 15 deles, que correspondem a 21%, não continham a explicação da metodologia empregada nas Teses e Dissertações nos seus resumos.

Nesse sentido, aponta-se o que Ferreira (2002, p. 6) prescreve que deve constar em cada resumo: “O objetivo principal de investigação; a metodologia/procedimento utilizado na abordagem do problema proposto; o instrumento teórico, técnicas, sujeitos e métodos de tratamento dos dados; os resultados; as conclusões e, por vezes, as recomendações finais.” Ademais,

Os resumos tem como finalidade sintetizar os trabalhos; são o primeiro contato entre o pesquisadores e a produção acadêmica. Porém, obviamente não trazem tudo que o investigador necessita saber sobre o assunto a ser pesquisado, devido às normas definidas pela CAPES. Por esse motivo, foi importante a leitura na íntegra das produções acadêmicas (FERNANDES; D’ÁVILA, 2016, p. 6).

Durante as análises, constatou-se que o livro “Pesquisa em educação: abordagens qualitativas”, de 1986, das autoras Hermengarda Alves Lüdke e Marli E. D. A. André, foi a obra mais consultada para a construção do capítulo da metodologia das Teses e Dissertações aqui avaliadas.

No que se refere às obras e autores que fundamentaram as Teses e Dissertações, de acordo com os dados coletados na BDTD, organizou-se o Quadro 14, discriminando algumas referências utilizadas para a construção da fundamentação teórica acerca da leitura nos materiais analisados:

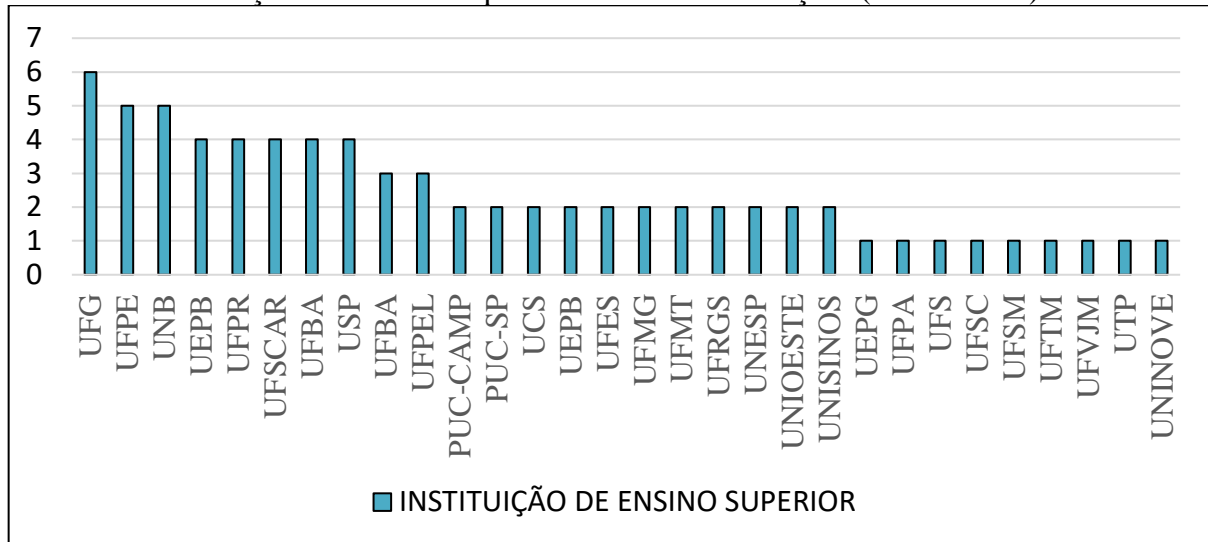
Quadro 14 – Principais obras que fundamentam as discussões sobre leitura nas Dissertações e Teses

Autoria	Obra
CHARTIER, Anne-Marie	Prática de leitura e escrita
FREIRE, Paulo	A importância do ato de ler
FLAVELL .IN: LEFFA, Vilson J.	Aspecto de Leitura
KLEIMAN, A e MORAES, S.	Leitura e interdisciplinaridade
SOLÉ, Isabel	Estratégias de Leitura
KLEIMAN, Ângela	Oficina de leitura
COLOMER, Teresa	Andar entre os livros: a leitura literária na escola
KLEIMAN, Angela	Abordagem da leitura
TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa	Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista.
CHARTIER, Anne-Marie	Ler e escrever entrando no mundo da escrita
KOCH, I. V; ELIAS, V. M.	Ler e escrever

Fonte: Elaborado pela autora.

O gráfico abaixo, construído com base nos dados obtidos na BDTD, aponta as instituições e o número de suas respectivas defesas de Teses e Dissertações.

Gráfico 3 – Instituições de Ensino Superior - Teses e Dissertações (2013 a 2019)

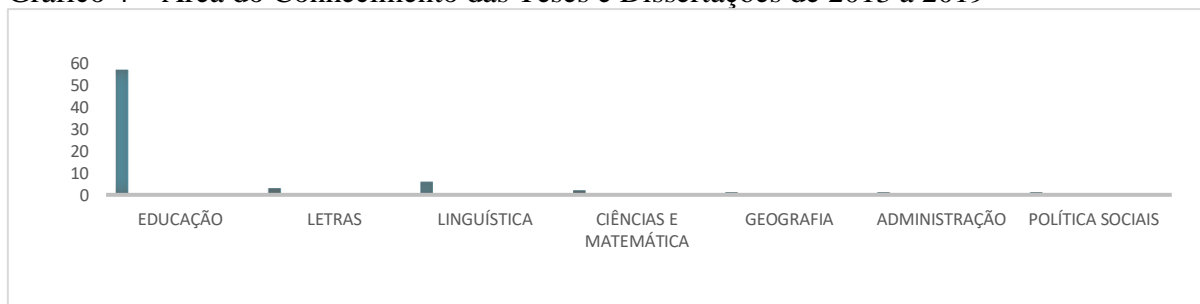


Fonte: elaborado pela autora.

Verifica-se um índice maior de defesas na Universidade Federal de Goiás, com 06 (seis) trabalhos, na Universidade Federal de Pernambuco e na Universidade Federal de Brasília, com 05 (cinco) trabalhos cada. Em seguidam aparecem a Universidade Federal de São Paulo, a Universidade Federal de São Carlos, a Universidade Federal da Paraíba e a Universidade Federal do Paraná, com 04 (quatro) defesas cada. A Universidade Federal da Bahia e a Universidade Federal de Pelotas figuram com 03 (três) trabalhos cada uma. Além disso, foram identificadas 09 (nove) instituições com 02 (dois) trabalhos defendidos e mais 09 (nove) com 01 (um) trabalho defendido cada.

Quanto à área do conhecimento, no próximo gráfico é possível visualizar onde há mais concentração de produção relacionada à temática em pauta.

Gráfico 4 – Área do Conhecimento das Teses e Dissertações de 2013 a 2019



Fonte: elaborado pela autora.

Conforme observado na Biblioteca, excetuando-se os trabalhos das áreas de Linguística, Letras, Ciências e Matemática, Geografia, Administração e Políticas Sociais, todos os demais são da área da Educação, que totaliza 74% dos trabalhos. Na Linguística, foram 9%, em Letras, 5%, em Ciências e Matemática, 3%, e nas outras áreas do conhecimento, 2% para cada.

Em seguida, apresenta-se o Quadro 15, com informações sobre as linhas de pesquisas das Teses e Dissertações aqui analisadas:

Quadro 15 – Teses e Dissertações e suas respectivas linhas de pesquisas

Ordem	Nível	Linhas de Pesquisa das Teses e Dissertações
01	Dissertação	Educação e Linguagem
02	Dissertação	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea
03	Dissertação	Não consta
04	Dissertação	Fundamentos e Processos Educativos
05	Dissertação	Educação e Linguagem
06	Tese	História e Políticas Educacionais
07	Dissertação	Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares
08	Dissertação	Práticas Pedagógicas, Elementos Articuladores
09	Dissertação	Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea
10	Dissertação	Estrutura Dinâmica da Língua em atividade de Aprendizagem
11	Dissertação	Teoria e Prática de Ensino
12	Dissertação	Políticas Educacionais, Gestão e formação de professores
13	Dissertação	Políticas Educacionais, Gestão e formação de professores
14	Tese	Educação
15	Dissertação	Formação de Professores e processos de Ensino Aprendizagem
16	Dissertação	Não consta
17	Dissertação	Não consta
18	Dissertação	Educação em Ciências e Matemática
19	Dissertação	Docências: processos constitutivos, sujeitos, socioculturais, experiência e práticas
20	Dissertação	Não consta
21	Dissertação	Linguagem e Práticas Escolares
22	Dissertação	Processos Formativos e Ensino Aprendizagem
23	Dissertação	Não consta
24	Dissertação	Estado Sociedade e Educação
25	Dissertação	Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica.
26	Dissertação	Ensino de Ciências e Matemática
27	Dissertação	Cultura, Processos Educativos e Formação de Professores
28	Dissertação	Não consta
29	Dissertação	Teoria e Prática de Ensino
30	Tese	Oral/escrito: práticas institucionais e não institucionais
31	Dissertação	Não consta

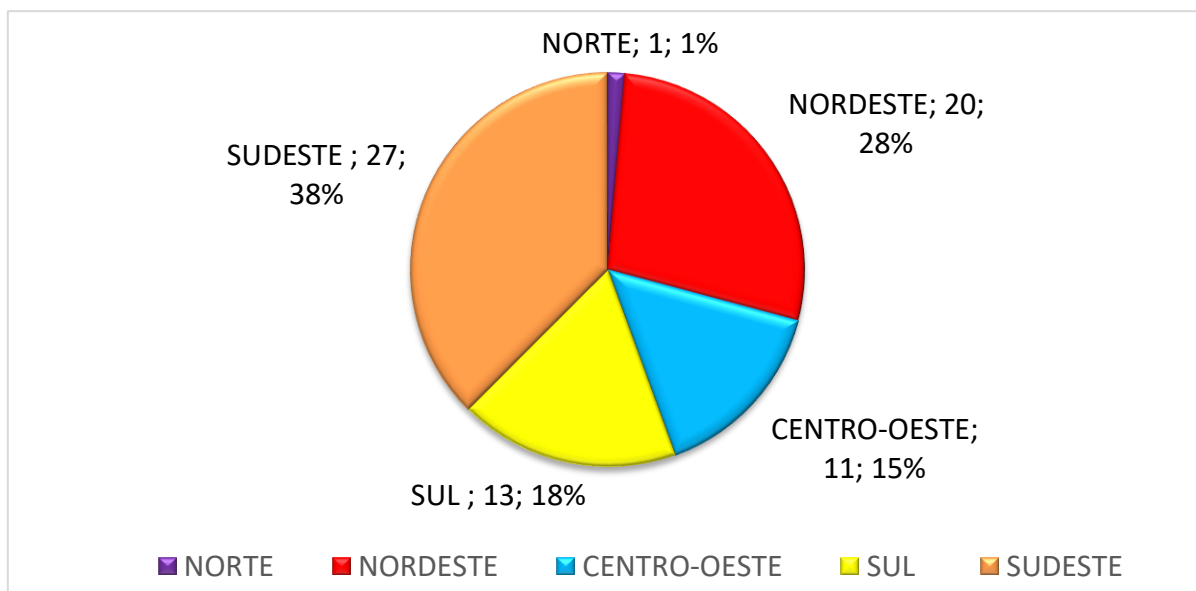
32	Dissertação	Ensino de Ciências e Matemática
33	Dissertação	Políticas Educacionais
34	Dissertação	Não consta
35	Dissertação	Profissão Docente, Currículo e Avaliação – PDCA
36	Dissertação	Didática de Conteúdos Específicos
37	Tese	Política Social, Estado e Sociedade.
38	Dissertação	Não consta
39	Dissertação	Educação e Linguagens
40	Dissertação	Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas educativas
41	Tese	Ensino e Práticas Culturais
42	Dissertação	Práticas de Leitura e Produção Textua
43	Dissertação	Ensino e Formação de Educadores,
44	Dissertação	Não consta
45	Tese	Não consta
46	Dissertação	Educação em Ciências e Matemática
47	Dissertação	Educação
48	Dissertação	Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED)
49	Dissertação	Ciências Humanas
50	Dissertação	Educação, Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas (MPED)
51	Tese	Curriculo-Políticas Públicas e reformas Educacionais e curriculares
52	Dissertação	Educação, Linguagens e Tecnologia
53	Dissertação	Educação, Linguagens e Tecnologia
54	Dissertação	Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão.
55	Dissertação	Não consta
56	Dissertação	Estudos Culturais em Educação
57	Dissertação	Psicologia da Educação
58	Dissertação	Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano
59	Dissertação	Geografia: Ensino
60	Tese	Educação
61	Dissertação	Profissão Docente, Currículo e Avaliação (PDCA)
62	Dissertação	Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento
63	Dissertação	Não consta
64	Dissertação	Não consta
65	Dissertação	Não consta
66	Dissertação	Não consta
67	Dissertação	Linguagens e Práticas Escolares
68	Dissertação	Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza
69	Dissertação	Não consta
70	Dissertação	Não consta
71	Dissertação	Ciências e Matemática

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados disponibilizados www.bdtb.ibct.br. Acesso em : 05.mai. 21

O mapeamento e análise das Teses e Dissertações mostra que todas as linhas de pesquisas se voltam à área da Educação, com foco em política de formação continuada e inicial, currículo,

metodologia de ensino, prática educativa em espaços escolares e não escolares e linguagem. Exceto uma, que é da área da Psicologia da Educação. Apresenta-se, agora, a distribuição das defesas das Teses e Dissertações por Região, como explicitado no Gráfico 5:

Gráfico 5 – Cenário das Teses e Dissertações defendidas por Regiões do Brasil no período de 2013 a 2019

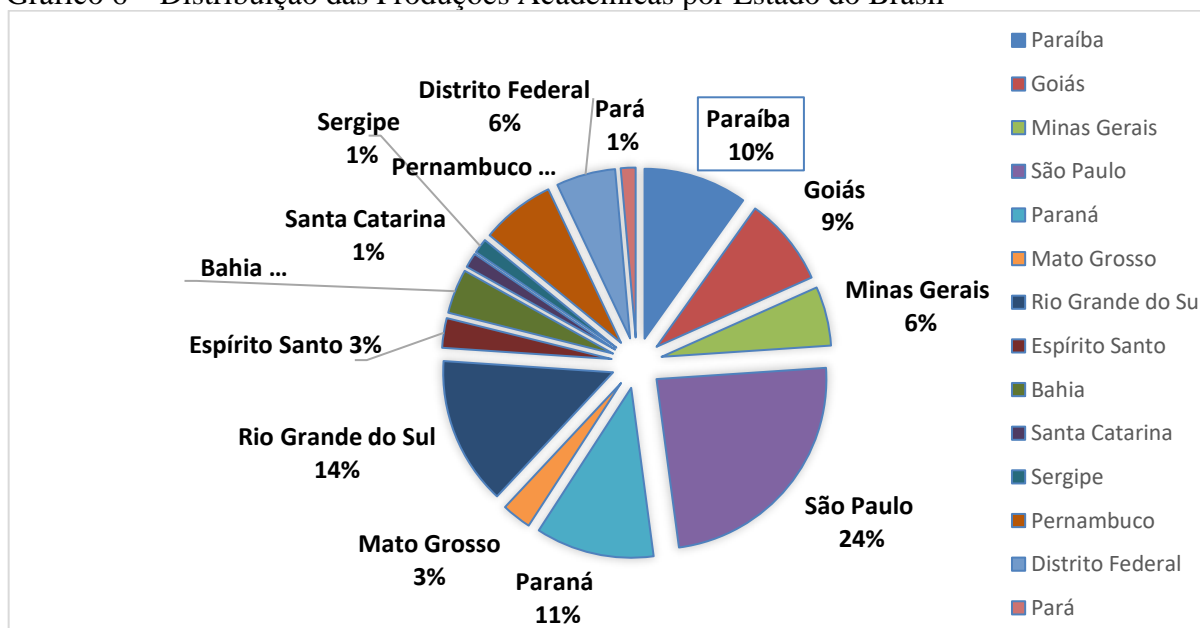


Fonte: Elaborado pela autora.

Os dados consolidados por Região do Brasil, obtidos na BDTD, constantes no gráfico acima, indicam que a Região Sudeste destaca-se com 38% das produções, em seguida, vem a região Nordeste, com 28%, a Região Sul, com 13% e a Região Centro-oeste com 11%. O percentual maior na Região Sudeste se deve ao fato de esta concentrar um número maior de Universidades em relação ao restante do País.

A seguir, o Gráfico 6 expõe os dados das produções acadêmicas defendidas por Estado.

Gráfico 6 – Distribuição das Produções Acadêmicas por Estado do Brasil



Fonte: Elaborado pela autora.

Com base no dados da BDTD, constata-se que das 27 (vinte e sete) Unidades Federativas do Brasil, o estado de São Paulo tem o maior número de produções, com 24% dos trabalhos, seguido por Rio Grande do Sul, com 14%, Paraná, 11%, Paraíba, 10%, Goiás, 9%, Pernambuco, 7%, Distrito Federal e Minas Gerais, 6% cada, Bahia, 4%, Espírito Santo e Mato Grosso, 3%, e, por fim, Sergipe, Pará e Santa Catarina, com 1% cada.

Na continuidade das análises na BDTD, verificou-se que duas dissertações foram realizadas em duplas, estando vinculadas à Universidade Federal da Bahia (UFBA), à Pós-Graduação em Educação do Mestrado Profissional em Letras, na linha de pesquisa Currículo, Linguagem e Inovações Pedagógicas.

A primeira dissertação se intitula “A leitura no 5º ano do Ensino Fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede Municipal de Ensino de Lapão/BA”, e a segunda, “A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental: Uma Contribuição para a formação de alunos leitores na rede de Ensino de Lapão/BA”. Segue seu resumo:

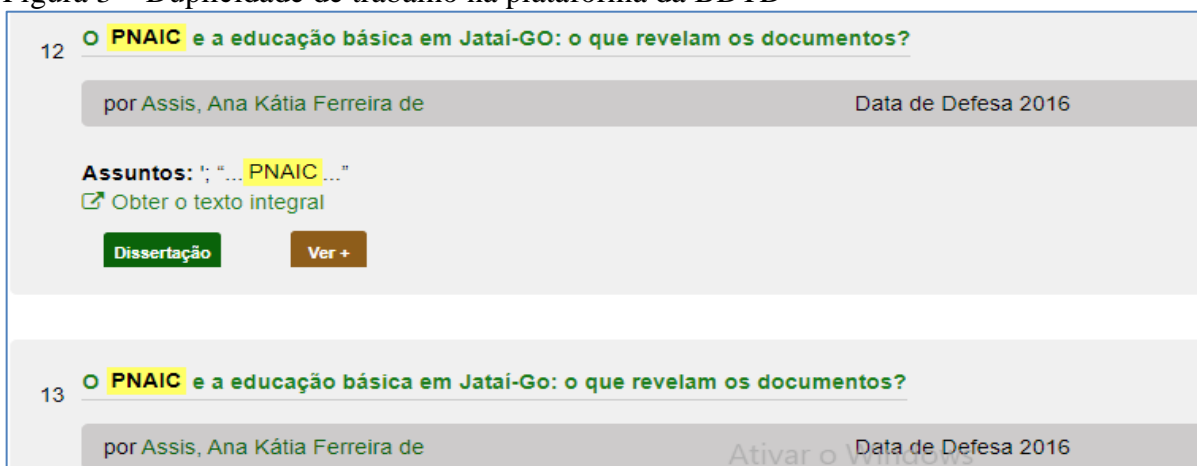
Este trabalho foi realizado em parceria com a autora Kaline Morais e, assim como o seu trabalho intitulado “A leitura no 5º ano do ensino fundamental : uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na Rede Municipal de Ensino de Lapão/BA”, contempla discussões sobre a prática da leitura dos estudantes da rede municipal de Lapão, problematizada na questão: o que tem provocado o baixo desempenho em leitura dos estudantes no ciclo complementar da alfabetização? Assim, para a realização da pesquisa que norteou o projeto de intervenção, adotou-se como objetivo geral: analisar o nível

de competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Lapão e, como objetivo do projeto de intervenção: instituir uma política de formação de leitores, especialmente para os profissionais que atendem as turmas do 4º e 5º ano, nas escolas municipais. O processo de investigação iniciou-se pela trajetória das pesquisadoras no contexto de trabalho como professores da rede no percurso formativo do mestrado profissional de fevereiro de 2015 a fevereiro de 2018, especialmente nas escolas Antônio Matos Filho e Vital da Silva Dourado, localizadas no distrito de Aguada Nova, município de Lapão/Bahia. Fizeram parte desse processo de investigação 14 professores graduados em pedagogia da rede de ensino que se dispuseram a participar de forma ativa e colaborativa como sujeitos da pesquisa. A metodologia está referendada na fenomenologia-hermenêutica e a partir dela, elegeu-se a pesquisa qualitativa descritiva. Inspiradas no grupo focal como método da abordagem qualitativa, foi definido que os dados da pesquisa seriam obtidos por meio de “grupos de diálogos” que representaram uma potente ferramenta. Aplicou-se esse dispositivo uma vez que as informações foram trazidas por meio de interações entre os participantes. Para provocar reflexões sobre as práticas de leitura e dialogar com os professores, quatro proposições nortearam os diálogos. Para além dos grupos de diálogos, foram realizadas observações sistemáticas envolvendo visitas no lócus da pesquisa a partir das quais foi possível identificar e analisar alguns fatores decisivos sobre como a leitura vem sendo trabalhada nas escolas pesquisadas. Identificou-se então que a diferença entre os níveis de competência leitora nas duas escolas pesquisadas pode estar associada a fatores como a falta de monitoramento dos resultados de leitura, tempo pedagógico fragmentado, acervo literário restrito, falta de espaço específico para atividades de leitura, participação restrito da família, processo de ensino e aprendizagem delimitado em torno do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa - PNAIC, além de ausência de estudos específicos para os professores formadores de leitores. Desta maneira, ao final do estudo apresenta-se uma proposta de intervenção, com algumas orientações implicadas que podem contribuir de forma positiva para o desenvolvimento da competência leitora na Rede de Ensino do município de Lapão (VILELA, 2017).

Diante disso, averigua-se que a estrutura dos capítulos, os objetivos, as metodologias, os resultados e o plano de intervenção pedagógica de ambas as dissertações são idênticos; o que difere são os títulos, a autoria e os resumos. Conclui-se, desse modo, que as dissertações foram construídas em parceria, com títulos distintos.

Em outra conferência de dados na BDTD, nota-se que a dissertação da pesquisadora Ana Kátia Ferreira Assis, de 2016, denominada “O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?”, aparecia em duplicidade, figurando, na plataforma, nos números 12 e 13, como é possível observar na figura 3, a seguir. Optou-se, então, por excluir uma delas.

Figura 3 – Duplicidade de trabalho na plataforma da BDTD



Fonte: Plataforma BDTD, 2021.

Seguem, abaixo, os objetivos, metodologia e resultados do supracitado trabalho:

[...] Analisar as mudanças ocorridas na alfabetização de alunos da educação básica, das escolas da rede municipal de Jataí-GO, a partir da adesão e implantação do PNAIC.[...]O presente estudo se desenvolveu por meio da pesquisa qualitativa, exploratória e documental realizada a partir de dados levantados nos documentos oficiais do PNAIC e nos documentos de adesão ao Pacto, obtidos por meio da Secretaria Municipal de Educação de Jataí-GO. Os dados analisados reafirmam uma realidade já conhecida dos pesquisadores em educação: gastam-se verbas imensuráveis com programas, metas e ações descontínuas e fragmentadas, implantadas sem a participação dos principais interessados – alunos, pais, professores e comunidade. E, ainda, mostram que houve mudanças nos níveis de proficiência em leitura e escrita, especificamente, nas escolas da rede municipal de ensino, de Jataí-GO, de acordo com a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada em 2013 e 2014, independentemente de as escolas elevarem ou não o índice de formação dos professores alfabetizadores por meio de sua participação nos grupos de formação do PNAIC, confirmando que não pode nivelar o processo de alfabetização pelo fato de cada escola apresentar uma realidade peculiar. (ASSIS, 2016, p. 9).

Ainda nas análises preliminares, durante a coleta de dados, notou-se um documento postado na plataforma da BDTD que apresentava divergência quanto ao nível. Embora o trabalho seja apontado como uma tese, ao realizar-se o *download* do documento constata-se que se trata de uma dissertação, com o título: “Alfabetização e diversidade: repercussões das políticas públicas educacionais no chão da escola pública no município de Araçatuba/SP”, de autoria de Adriana Rodrigues da Rocha Santos, no ano de 2014, e defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP).

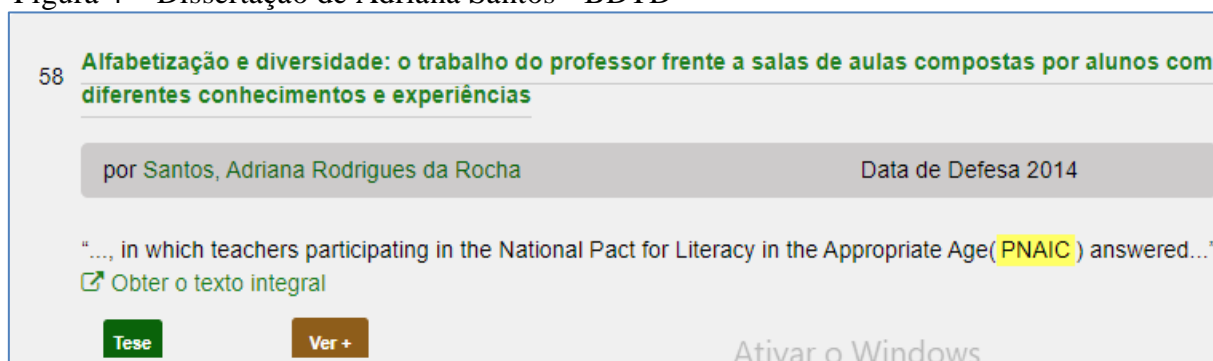
O estudo dessa pesquisadora baseou-se em:

[...] investigar como professores ligados à rede municipal de Curitiba (PR) abordavam a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem de seus alunos durante o processo de alfabetização, notadamente em seus estágios iniciais. Buscando alcançar um conhecimento mais aprofundado a respeito desse processo, foram discutidas algumas correntes teóricas atualmente mais bem acolhidas no plano nacional e internacional: o construtivismo, as contribuições de Vygotsky e as de Uta Frith. Em especial, buscou-se apreender a função do professor no processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. O estudo desenvolveu-se com base em um enfoque qualitativo de pesquisa, no qual os professores participantes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) responderam a um questionário que versava sobre a maneira como conduziam a alfabetização de seus alunos, verificando se consideravam (ou não), nesse processo, a diversidade de conhecimentos, experiências e ritmos de aprendizagem presentes na sala de aula. Os docentes relataram como abordavam essa situação, tecendo também considerações sobre o PNAIC e seu impacto na prática docente. Na análise dos dados, algumas constatações ficaram claras: se a alfabetização em nosso país tem, de fato, apresentado avanços, é necessário investir na formação continuada dos docentes a fim de orientar o trabalho que desenvolvem, informando-os sobre as bases teóricas que as redes de ensino públicas adotam para nortear o trabalho em suas escolas, de modo que os docentes possam refletir sobre sua própria prática pedagógica. Sem isso, dificilmente os profissionais do ensino ganharão os subsídios necessários para fazer bom uso da diversidade de conhecimentos e experiências de seus alunos, facilitando-lhes a construção da leitura e da escrita. (SANTOS, 2014, p. 6).

Antes de realizar o *download* do documento, verificou-se que, surpreendentemente, a tese em questão contava com apenas um ano de análise de dados, e o PNAIC estava em seu 1º ano de execução.

Observe-se o print da página oficial da BDTD referente ao estudo de Santos (2014).

Figura 4 – Dissertação de Adriana Santos - BDTD



Fonte: Plataforma BDTD, 2021.

As consultas na BDTD apontaram que os referenciais teóricos que sustentam as Teses e Dissertações analisadas em relação à leitura são pautados, sobretudo, em autores como Silva, Kleiman, Geraldi, Solé, Klein, Zilberman, Cosson e Chartier e Bakhtin.

Dando continuidade às análises dessas publicações, é possível concluir que para elaborar

os capítulos relativos ao programa de formação continuada para alfabetizadores, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), as pesquisadoras e os pesquisadores recorreram aos princípios da pesquisa documental e optaram por ler e interpretar os documentos que compõem o Programa. Tais documentos foram consultados na plataforma online do MEC, incluindo resoluções, portarias, decretos, medidas provisórias e os cadernos de formação do PNAIC.

Diante do exposto, compreende-se que os documentos oficiais do MEC⁷ contribuíram para o entendimento do processo de elaboração, implantação e implementação do Programa no País.

A análise documental, conforme Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.”

Esse tipo de pesquisa objetiva buscar materiais que ainda não receberam um tratamento analítico. “Estes incluem leis, e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorando, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discurso, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatística e arquivos escolares” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 38).

Encerra-se, neste ponto, o mapeamento das Teses e Dissertações, não obstante, salienta-se que não há pretensão de esgotar as análises, pois, indubitavelmente, lacunas podem ter sido deixadas bem como ele pode servir de ponto de partida para outras pesquisas.

O próximo capítulo discorre acerca do caminho percorrido para a construção dos dados e a abordagem metodológica do processo investigativo.

⁷ Para maiores informações, consultar: <http://pacto.mec.gov.br/documentos-importantes>.

4 ANÁLISES E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Para análise das Teses e Dissertações, recorre-se à Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 24), que a define como “[...] uma técnica de investigação que tem por finalidade a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto das comunicação.”

E, diante do processo investigativo, há de se considerar que Bardin (2016) enfatiza três fases de organização e as subdivide em:

- a) a pré-análise;
- b) a exploração do material;
- c) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

4.1 Pré-análise

Na pré-análise, definida como fase da organização dos materiais, o pesquisador planeja e sistematiza seu pensamento para efetivar as etapas da análise. Nessa fase, há três missões: “a escolha dos documentos a serem submetidos à análise, a formulação de hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentem a interpretação final.”

A Pré-Análise, segundo Bardin (2016, p. 125-126) “tem por objetivos a organização, embora ela própria seja composta por atividades não estruturadas, “abertas”, por oposição à exploração sistemática dos documentos.” Para o autor, nesta fase, deve-se:

- a) Fazer uma leitura flutuante do material, para ver do que se trata;
- b) Escolher os documentos que serão analisados (a priori) ou selecionar os documentos que foram coletados para a análise (a posteriori);
- c) Constituir o corpus com base na exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência;
- d) Formular hipóteses e objetivos
- e) Preparar o material.⁸

A *leitura flutuante* é o primeiro contato com os documentos a serem analisados, pois é por meio deles que o pesquisador começará a organizar o material para que se torne útil à pesquisa.

Para tal ação, no caso desta pesquisa, foram selecionados os documentos na BDTD na busca avançada com as palavras-chave leitura-Pnaic para serem analisadas. Em seguida, fez-se

⁸ Disponível em: www.academicapesquisa.com.br/post/análise-de-conteúdo-da-bardin-em-três-etapas-simples
Acesso em: 02 jun.21

o download das Teses e Dissertações para a leitura integral de todos os materiais e verificação de quais estavam de acordo com os objetivos da pesquisa.

A *escolha dos documentos* deve ser realizada levando em consideração os objetivos propostos pela pesquisa.

Ainda que os documentos a serem examinados através da análise de conteúdo seguidamente já existam, eles necessitam ser preparados e transformados para constituírem as informações a serem submetidas à análise de conteúdo. Os dados não são inteiramente dados, mas necessitam ser preparados adequadamente para tal. Nisto assumem uma função central os objetivos da pesquisa (MORAES, 1999, p. 5).

A seguir, dada a sua complexidade, a etapa de categorização exigiu um aprofundamento nos estudos de Bardin (2016), com o objetivo de mapear e estruturar os dados para emergir as categorias de modo a oferecer uma visão mais organizada da pesquisa, possibilitando a análise de conteúdo.

Dessa forma, as categorias foram criadas a priori, com base na leitura dos resumos das Teses e Dissertações. “Neste caso, as categorias e seus respectivos indicadores são predeterminados em função da busca a uma resposta específica do investigador.” (FRANCO, 2018, p. 64). Sendo assim, ao ler os resumos percebeu-se para que sentido a pesquisa estava sendo direcionada, se era pesquisa de campo, observação (professor/prática) ou documental, relacionada aos cadernos do PNAIC.

4.2 A exploração do material e as categorias

Conforme Bardin (2016, p. 131), “[...] Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição, ou enumeração, em função de regras previamente formulada [...]”.

Depois da exploração dos materiais foram estabelecidas as categorias para análises. Sobre esse processo, Moraes (1999) esclarece:

A categorização é sem dúvida, uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo. Entretanto, seja com categorias definidas a priori, seja com uma categorização a partir dos dados, o estabelecimento de categorias necessita obedecer a um conjunto de critérios. As categorias devem ser válidas, exaustivas e homogêneas. A classificação de qualquer elemento do conteúdo deve ser mutuamente exclusiva. Finalmente uma classificação deve ser consistente. Mesmo admitindo diferenças na aplicação e interpretação destes critérios, é importante discuti-los e compreendê-los. O eventual não atendimento a algum deles numa pesquisa deve ser justificado adequadamente (MORAES, 1999, p. 6).

Estabelecida a categoria *a priori*, por meio da leitura flutuante dos resumos das Teses e Dissertações, apresenta-se o Quadro 16, com as categorias temáticas:

Quadro 16 – Categorias temáticas das Teses e Dissertações

Categorias temática	Plataforma da BDTD
Leitura em relação à prática docente e ao ensino	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)
Leitura em relação aos cadernos de estudo da formação do PNAIC	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações(BDTD)

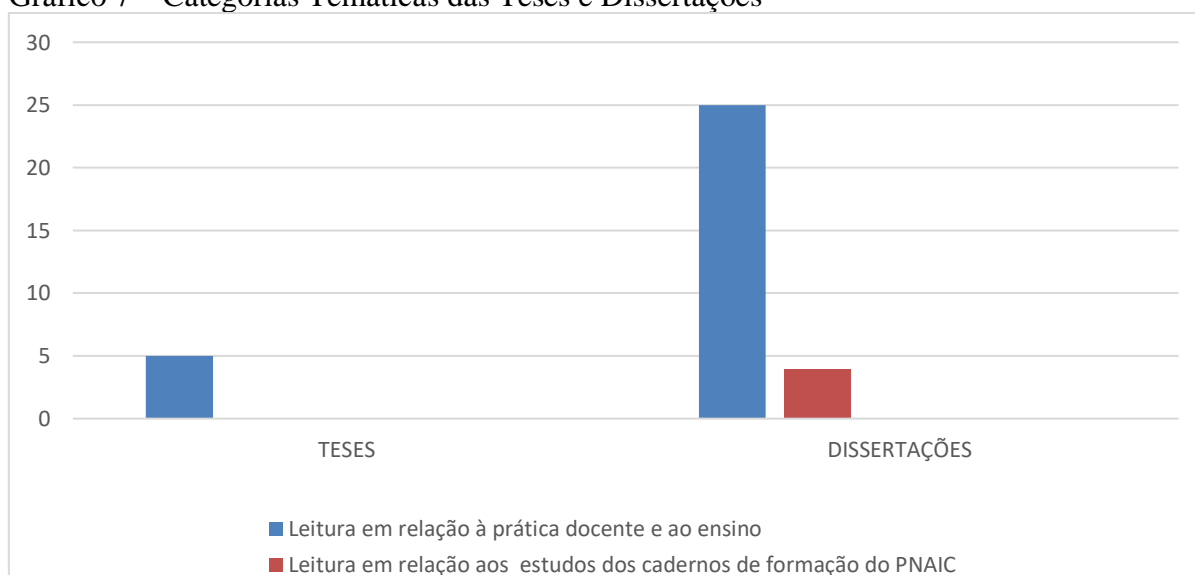
Fonte: Elaborado pela autora.

Diante do exposto e tendo em vista responder à questão e aos objetivos da pesquisa, apresenta-se as categorias temáticas em gráficos. Do ponto de vista de Bardin (2016), essa etapa consiste no desmembramento do texto em categorias após a leitura flutuante do material, isso porque a exploração é realizada por meio da codificação. A codificação resultou da leitura dos resumos. A codificação, explica a autora, “[...] é o processo pelo qual os dados brutos são transformados sistematicamente e agregados em unidade, as quais permitem uma descrição exata das características pertinentes do conteúdo.” (BARDIN, 2016, p. 134).

A seguir, o gráfico 7 indica as categorias temáticas presentes nas Teses e Dissertações analisadas, sendo a:

- Categoria 1 – Leitura em relação à prática docente e ao ensino.
- Categoria 2 – Leitura em relação aos cadernos de estudo da formação do PNAIC.

Gráfico 7 – Categorias Temáticas das Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com os dados da BDTD, na primeira categoria temática tem-se a leitura em

relação à prática docente e à aprendizagem, e na segunda categoria temática, a leitura em relação aos cadernos de estudo da formação do PNAIC. Dos 71 (setenta e um) trabalhos selecionados, 34 passaram pela análise. Os demais foram desconsiderados, pois não abrangiam a temática exigida.

A seguir, menciona-se o tratamento dos resultados e a interpretação dos dados.

4.3 Tratamento dos resultados e interpretação dos dados

Nesta fase os resultados de acordo com Bardin (2016) “são tratados de maneira a serem significativos (“falantes”) e válidos [...]”. Diz respeito ao tratamento dos dados, resultados, inferências e interpretações, esse é o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica do pesquisador.

Segundo Bardin (2016, p. 131), “O analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferência e adiantar a interpretação a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Ademais, esses dados podem servir de bases a outras análises com outras fundamentação teórica.

Segundo Moraes (1999), uma boa análise não deve se restringir à descrição, o pesquisador deve ir além, para atingir a compreensão através da inferência e interpretação. Baseada nesta afirmação, Franco (2018) ressalta:

[...] a análise de conteúdo requer que as descobertas tenham relevância teórica. Uma informação puramente descritiva não relacionada a outros atributos ou às características do emissor é de pequeno valor. Um dado sobre conteúdo de uma mensagem deve, necessariamente, estar relacionado, no mínimo a outro dado. O liame entre este tipo de relação deve ser representado por alguma forma de teoria. Assim, toda a análise de conteúdo implica comparações contextuais. Os tipos de comparações podem ser multivariadas. Mas, devem, obrigatoriamente, ser direcionados a partir da sensibilidade, da intencionalidade e da competência teórica do pesquisador (FRANCO, 2018, p. 22).

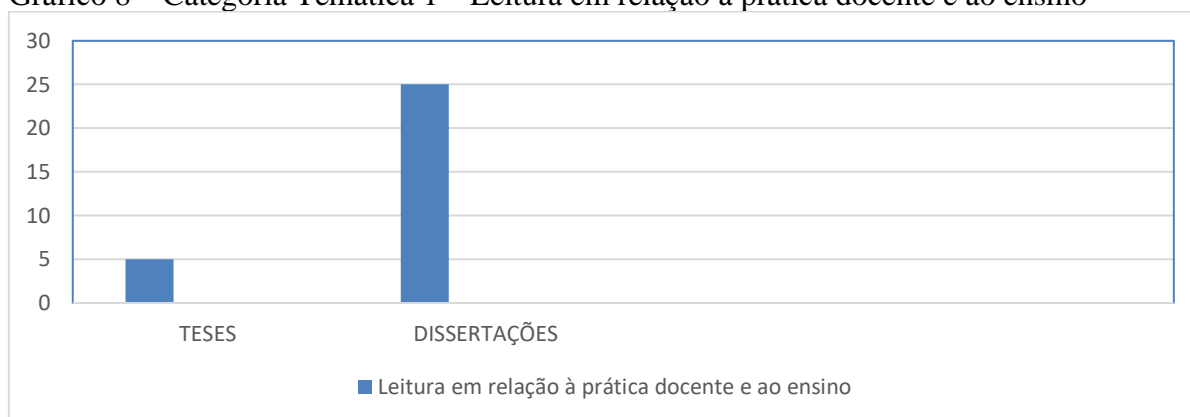
Nesta seção serão analisadas as Teses e Dissertações com a descrição da abordagem da leitura em relação à primeira categoria, leitura em relação à prática docente.

4.4 Categoria Temática 1 – Leitura em relação à prática docente e ao ensino

Este tópico de análise contém as abordagens da leitura nas Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC e publicadas na BDTD, especificamente na categoria temática leitura em relação à prática docente e ao ensino.

Segue o Gráfico 8 com as Teses e Dissertações:

Gráfico 8 – Categoria Temática 1 – Leitura em relação à prática docente e ao ensino



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a BDTD, dos 71 trabalhos selecionados, evidenciou-se que nesta categoria há 30 trabalhos, sendo 05 (cinco) Teses de Doutorado e 25 (vinte e cinco) Dissertações de Mestrado. Esses trabalhos serão demonstrados com seus respectivos dados: autor, nível, título, ano, objetivo geral e abordagem da leitura.

A pesquisadora **Regiane Pradela da Silva Bastos**, em sua Dissertação de Mestrado, “Práticas de Alfabetizadoras em Formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura”, de 2016, buscou “Analisar o diálogo entre as práticas pedagógicas de três professoras do ciclo de alfabetização, em três escolas estaduais de Rondonópolis, Mato Grosso, e a formação do PNAIC na área de Linguagem, com foco na utilização dos referidos acervos” (BASTOS, 2016, p. 7).

A pesquisadora percebeu, nas observações em contexto de sala de aula, que a

[...]interação das crianças com os diversos gêneros textuais, tanto dos acervos do PNL D, como de outros do acervo pessoal e da escola, por meio da leitura deleite, sequência didática e como mote para produção de texto. Portanto, os textos foram utilizados com frequências variadas e com diferentes objetivos, em que foram trabalhadas a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética (SEA), a leitura e a produção de texto (BASTOS, 2016, p. 7).

A pesquisadora **Geysa Paula Castor da Silva Fontes**, em sua Dissertação de Mestrado “Leitura e Escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC” (2015), visou “Analisar o desenvolvimento de alunos do ciclo da alfabetização nas áreas de leitura e escrita, mediante a aplicação de uma proposta didática orientada pelo material do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (FONTES, 2015, p. 8).

Na pesquisa, a abordagem da leitura se deu a partir da aplicação de uma proposta

didática contendo atividades sequenciais para aprimorar conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Constatou avanços dos alunos em relação a conhecimento de leitura e escrita através da comparação das fichas de avaliação do 3º e 4º bimestre.

A partir dos números apresentado, foi possível reconhecer uma considerável progressão das habilidade leitora e escritoras dos alunos. Houve avanço no sentido de que alguns alunos em fase inicial da etapa alfabética passaram a atingir sua etapa mais avançada, e outro da fase alfabética para a etapa ortográfica. O que demonstra a qualidade da mudança nos quantitativos no decorrer da finalização do 3º bimestre para o final do 4º bimestre, sobretudo após a aplicação da intervenção pedagógica (FONTES, 2015, p. 102).

A pesquisadora **Regilane Gava Lovato**, em sua Dissertação de Mestrado denominada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os Professores do Município de Castelo – ES” (2016), pretendeu “Analisar práticas e saberes docentes, de professores, do município de Castelo – ES, após formação recebida em 2013.” (LOVATO, 2016, p. 8). Ainda,

Nas entrevistas com as professoras alfabetizadoras e a coordenadora local do PNAIC em Castelo – ES, ficou evidente que a formação desse Programa teve como enfoque as propostas de trabalho pedagógico por meio da sequência didática e da —leitura deleite. Isso demonstra que as apropriações da formação do PNAIC na prática das professoras alfabetizadoras do município foram voltadas para o desenvolvimento dessas duas atividades sugeridas pelo Programa [...] (LOVATO, 2016, p. 177).

A pesquisadora **Keila Antônia Barbosa Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de 2016, procurou “Analisar se, na formação do PNAIC em Mato Grosso, a leitura se constituiu em instrumento significativo no processo de formação continuada” (SOUZA, 2016, p. 8).

A autora constatou que “[...] o curso proporcionou momentos para discutir as metodologias para o trabalho com a leitura no contexto da formação e fora dele.” (SOUZA, 2016, p. 8), pois, durante a formação, ao ter contato com o leitura, despertou o interesse e observou a importância da formação literária no contexto escolar e dos conhecimentos que os docentes devem ter sobre a leitura e a literatura.

As análises apontaram, também, que as professoras entrevistadas se denominam como leitoras de textos, livros, artigos, revistas voltadas para as questões pedagógicas, concebendo a leitura como elemento importante para o aprofundamento teórico. A formação continuada do PNAIC, configurou-se como um

espaço favorável para o aprimoramento das práticas de leitura do professor (SOUZA, 2016, p. 8).

A pesquisadora **Nicette Navarro Almeida da Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC” (2017), buscou, a partir da avaliação diagnóstica, “Elaborar uma intervenção para melhorar o nível de leitura de alunos do 4º ano, que participaram da formação Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, no ciclo da alfabetização e propor uma sequência de atividades para melhorar no desempenho do nível da leitura” (SILVA, 2017, p. 8). Nessa dissertação, a abordagem da leitura aconteceu mediante a análise diagnóstica (avaliação) contendo três avaliações, tendo como suporte a ANA. E, em seguida, a pesquisadora propôs uma sequência de atividades por três meses, no intuito de averiguar os avanços da leitura e escrita, e interpretação de textos em geral. “Dessa forma, ao observar a primeira avaliação, a sequência de atividades aplicadas e a segunda avaliação, percebemos avanços em relação a leitura. [...]” (SILVA, 2017, p. 70).

A pesquisadora **Cleonilde Fátima Wagner**, em sua Dissertação de Mestrado, “O PNAIC e a Formação Continuada da Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira” (2017), objetivou “Analisar a proposta de formação continuada do PNAIC aos professores alfabetizadores que atuam no 3º ano da Educação Básica na Rede Municipal de Ensino de Medianeira – Paraná” (WAGNER, 2017, p. 7).

A leitura e escrita foram descritas na perspectiva de melhorar a prática pedagógica e o ensino aprendizagem da leitura.

Nos resultados [...] percebe-se nitidamente uma preocupação na formação do professor alfabetizador que deve ter um domínio teórico-metodológico a fim de ensinar os educando a ler e escrever. “O domínio, a apropriação da leitura e da escrita depende do ensino, logo o ensinar depende da formação do professor”.[...] E, em se tratando do ensino inicial da leitura e da escrita, o trabalho do professor junto ao aluno é mediar o conhecimento, proporcionar que a criança entre em contato com o objeto do conhecimento e dele se aproprie (WAGNER, 2017, p. 118).

O pesquisador **Jânio Nunes dos Santos**, em sua Dissertação de Mestrado, “O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC” (2019), buscou “Refletir sobre as contribuições promovidas pelo PNAIC na prática de professores alfabetizadores, a partir do trabalho com gêneros textuais no processo de alfabetização, letrando ou letromundiano, durante suas experiências no PNAIC” (SANTOS, 2019, p. 9).

Através das narrativas das professoras alfabetizadoras nota-se que a leitura foi abordada na dissertação por meio do trabalho direcionado com gêneros textuais promovido pela formação do PNAIC: “considerou o uso dos gêneros textuais para práticas de leitura e escrita [...]” (SANTOS, 2019, p. 112).

A pesquisadora **Janaína de Souza Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “O ensino no ciclo alfabetização: A continuidade didática e a progressão do aprendizado” (2016), visou “Focalizar a inserção da progressividade nas práticas pedagógicas e nos discursos dos professores”. (SILVA, 2016, p. 9). A pesquisa se debruçou sobre os Direitos de Aprendizagem de Língua Portuguesa nos eixos de leitura, produção escrita, oralidade, análise linguística. Seguindo a pesquisadora:

No que tange ao trabalho como eixo leitura, os dados obtidos na presente pesquisa revelam escassez de situações pedagógicas que o aluno seja solicitado a desenvolver leitura autônoma. Há predomínio de leitura realizadas pela professora de textos literários, e ausência de trabalhos com os objetivos que devem ser aprofundados, consolidados e introduzidos, são eles: localização de informações explícitas, realização de inferências, estabelecimento de relações lógicas entre as partes do texto, apreensão de temas e assuntos entre partes do texto, interpretação de frases e expressões estabelecimento de relações de intertextualidade na compreensão de textos, relacionar textos verbais e não verbais para a construção de sentidos, saber procurar no dicionário (SILVA, 2016, p. 164).

A pesquisadora **Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa**, em sua Dissertação de Mestrado, “Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância” (2015), “Investigou como os contos de fadas, utilizados nas salas de 1º ano do ensino fundamental, podem favorecer o desenvolvimento da alfabetização matemática das crianças, na perspectiva do letramento.” (COSTA, 2015, p. 8).

A abordagem da leitura, nessa dissertação, estabeleceu uma relação da Literatura Infantil (conto de fadas) com a área da matemática na realização de um projeto de intervenção junto às crianças, a partir da leitura dos contos de fadas João e o pé de feijão; Os Três Porquinhos; e Cachinhos Dourados, denotando a pontenciabilidade dos contos de fadas para a aprendizagem dos conceitos da Matemática.

A pesquisadora **Aurea Elizabeth da Costa Scheer Brustulin**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramento Literário a partir do PNAIC/2013 – Pacto Nacional pela Alfabetização Na Idade Certa: limites e possibilidades” (2017), analisou “[...] o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, os limites e possibilidades para o desenvolvimento do letramento literário em uma turma de 3º ano do Ciclo de Alfabetização, de uma escola pública de Curitiba”.

(BRUSTULIN, 2017, p. 13). Ao usar a literatura infantil em sala de aula, a alfabetizadora “[...] priorizou o pretexto ao escolher obras literárias que fariam parte de seu planejamento para reflexões possíveis a respeito da leitura, escrita de palavras e para abordar conteúdos curriculares” (BRUSTULIN, 2017, p. 205).

Afirma ainda a autora que:

A Biblioteca Escolar, tornou-se um espaço de acesso ao imaginário, a agente de leitura ao participar de formações, passou a envolver os alunos com o universo literário. Ultrapassando as paredes das salas de aula, no pátio, observei o momento de leitura no recreio, onde alunos compartilhavam leituras com seus colegas, lendo por prazer. A sinergia entre os diferentes espaços em prol da leitura literária deve contribuir significativamente para o letramento literário (BRUSTULIN, 2017, p. 205).

A pesquisadora **Elizete Ferreira dos Santos**, em sua Dissertação de Mestrado, “Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores” (2015), “Investiga como as imagens do livro de literatura infantil são apropriadas pelas professoras das séries iniciais para compreender as concepções de leitura dessas professoras” (SANTOS, 2015, p. 9).

A abordagem da leitura deu-se por meio da metodologia da Sequência Didática e o corpus das análises são dois livros de literatura – “Menina Bonita do laço de fita”, de Ana Maria Machado, e “As pintas do preá”, de Mary e Eliardo França. “O foco dessa dissertação concentra-se na problemática da leitura, mais especificamente aquela voltada aos textos visuais e a necessidade de sua presença nas práticas do cotidiano escolar.” (SILVA, 2015, p. 196). Para a autora,

O que queremos sustentar, portanto, é que as atividades de leitura de imagem do livro de literatura desenvolvidas pelas sequências didáticas são oportunidades privilegiadas para a manifestação da sensibilidade e de maior exploração de significados. Por meio da leitura das imagens, é possível explorar a visualidade, a produção plástica, as formas icônicas do mundo proporcionando experiências sensíveis ao leitor (SILVA, 2015, p. 201).

A pesquisadora **Ellem Rudijane Moraes de Borba**, em sua Dissertação de Mestrado, “Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer”, de 2018, buscou “Compreender se e como a leitura deleite desenvolvida nos cursos de formação de professores do PNAIC modificaram as práticas de leitura pessoal e profissional das professoras alfabetizadoras” (BORBA, 2018, p. 8).

Nesta dissertação foi abordada a temática leitura através de um trabalho de pesquisa voltado à leitura deleite. A pesquisadora enfatiza:

Em relação à Leitura Deleite, foi possível perceber que as professoras compreenderam muito bem os significados e os resultados pretendidos por essa atividade. Todas me falaram que não há objetivo específico para a Leitura Deleite, que não o prazer e a fruição, portanto, o deleite por si é o objetivo, não ensinar gênero literário, nem aproveitar para trabalhar qualquer atividade pedagógica (BORBA, 2018, p. 108).

A pesquisadora **Juliana Maria Soares dos Santos**, em sua Dissertação de Mestrado “Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização”, de 2016, pretendeu

Compreender como acontece o ensino da leitura na alfabetização, investigar quais dificuldades as crianças apresentam nas atividades de leitura, identificar quais recursos lúdicos são utilizados nas aulas para desenvolver as atividades de leitura e desenvolver uma proposta didática com o uso de jogos no ensino da leitura na alfabetização” (SANTOS, 2016, p. 9).

A abordagem da leitura foi enfatizada através de uma proposta pedagógica, ou seja, uma pesquisa ação, visando melhorar o aprendizado da leitura e escrita de uma turma de alunos do 1º ano de uma escola pública. E constatou o seguinte:

Assim, o uso de jogos e brincadeiras no ensino da leitura na alfabetização, neste caso, se justificou por facilitar o desenvolvimento motor, cognitivo e psicológico das crianças; seu uso em sala de aula se justifica também porque, através do divertimento e da manipulação de objetos, a criança se torna livre e age de forma criativa e divertida com o conhecimento (SANTOS, 2016, p. 69).

A pesquisadora **Ana Cristina Melo Prates**, em sua Dissertação de Mestrado, “Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano” (2017), teve como objetivo “Descrever o desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudo palavras de escolares do 3º ano da rede pública municipal de Guaíba/RS que concluíram o ciclo de alfabetização do PNAIC” (PRATES, 2017, p. 8).

Foi realizada uma avaliação institucional com alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, em que a abordagem da leitura ocorreu para verificar a leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras. E observou que “[...] do total da amostra de 146 escolares, 52% apresentaram desempenho classificado como adequado e 48% apresentaram desempenhos classificados entre alerta para déficit e déficit moderado a severo” (PRATES, 2017, p. 50).

A pesquisadora **Talita Fernanda de Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramento matemático e histórias infantis: significações matemáticas em um 2º ano do Ensino Fundamental” (2018) investigou “[...] os significados matemáticos produzidos por estudantes de

um 2º ano do Ensino Fundamental e como foram evidenciados, quando envolvidos em práticas com o uso de histórias infantis no ensino de Matemática” (SOUZA, 2018, p. 10).

Nessa pesquisa foi abordada a temática leitura num trabalho com literatura nas aulas da disciplina de Matemática. Foram utilizadas três literaturas infantis: “As centopeias e seus sapatinhos”, de Milton Camargo; “Fugindo das Garras do Gato”, de Choi Yun-Jeong (2009), “A menina do leite”, de Monteiro Lobato. Mediante ao trabalho, a professora destaca:

[...] a sua percepção quanto as histórias infantis no ensino de Matemática, assim como a relação dessa ferramenta com o ensino de outras áreas do conhecimento, reconhecendo que este é um recurso importante para a contextualização nas aulas de Matemática, servindo como “pontos de partida”. Afirma que além de as histórias introduzirem os alunos no assunto a ser ensinado, trazem exemplos de conceitos e ainda propiciam que sejam elaboradas atividades que tenham como contexto a própria história infantil, contextualizando seu ensino (SOUZA, 2018, p. 132).

A pesquisadora **Maria da Conceição Lira da Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “Leitura e escrita na Educação Infantil: Práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (2019), analisou “[...] práticas de ensino de leitura e escrita desenvolvidas por professores de Educação Infantil que participaram da formação continuada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (SILVA, 2019, p. 9). Para ela,

A análise das práticas das docentes evidenciou que as duas tinham uma rotina estruturada e bem diversificada, faziam atendimento às crianças de forma coletiva, em pequenos grupos e individualmente, trabalhavam em suas práticas de ensino aspectos do letramento e da alfabetização, contemplando principalmente atividades envolvendo o SEA e práticas de leitura de textos literários. (SILVA, 2019, p. 182).

A pesquisadora **Kaline Castro Campos Neves Morais**, em sua Dissertação de Mestrado, “A Leitura no 5º ano do ensino fundamental: Uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão/BA” (2017), investigou “[...] o nível de competência leitora dos alunos do 5º ano do Ensino Fundamental da Rede Municipal de ensino de Lapão e, como objetivo do projeto de intervenção: instituir uma política de formação de leitores, especialmente para os profissionais que atendem as turmas do 4º e 5º ano, nas escolas municipais” (MORAIS, 2017, p. 8).

A abordagem da leitura se deu por meio de um projeto de intervenção com orientações para construir a competência leitora dos alunos de 4º e 5º anos de duas escolas da rede pública pesquisada. Segundo a pesquisadora, “Ao refletir sobre essa realidade, me senti motivada a realizar

essa pesquisa que embasou a construção de uma proposta interventiva de formação para professores que atendem as turmas de 5º ano, com objetivo de contribuir com o desenvolvimento da competência leitora dos estudantes [...]” (MORAIS, 2017, p. 72).

A pesquisadora **Maria Geiziane Bezerra Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, “Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas” (2018), buscou “Compreender os saberes-fazeres mobilizados em sala de aula por duas professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas.” (SOUZA, 2018, p. 8).

Desse modo, afirma ela, desenvolver “[...] práticas de ensino da leitura e da escrita bem-sucedidas exige do professor conhecimentos acerca do funcionamento e das propriedades do sistema de escrita e das práticas sociais de leitura e escrita, bem como sobre as formas de favorecer tais aprendizagens.” (SOUZA, 2018, p. 80).

A Pesquisadora **Sirley Morello Cella**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma ampliação da experiência com linguagem” (2016), procurou “Identificar os princípios subjacentes às sequências didáticas, propostas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e as possibilidades de ampliação para além da área verbal” (CELLA, 2016, p. 7).

Nessa dissertação foi enfatizada a leitura voltada a uma proposta pedagógica, ou seja, uma sequência didática do livro “Viviana, a Rainha do Pijama” de Steve Webb (2006), escolhido devido a sugestões da formação continuada do PNAIC.

A elaboração de proposições do ensino de leitura e de escrita, a partir do experimento aplicado neste trabalho investigativo, para crianças no ciclo inicial da alfabetização, é uma sugestão inovadora de intervenções que, prematuramente, desenvolvem a capacidade de ler e compreender textos imagéticos, dialogar com a narrativa verbal de natureza literária e construir vínculos entre as experiências de mundo a partir de ações intencionais e fundamentadas.” (CELLA, 2016, p. 114).

A pesquisadora **Sandra Danieli Werlang**, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental” (2015), analisou “[...] os processos de alfabetização e letramento, em uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental, a partir da interação com a leitura literária, mediada intencionalmente pelo professor” (WERLANG, 2015, p. 8).

Nessa dissertação a temática leitura foi abordada através de um Projeto de mediação Literária pesquisa-ação, contemplando obras literárias da coleção PNBE de 2014 que são: *Quem tem medo de monstro?*, de Ruth Rocha, *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida, *Coco louco*, de Gustavo Luiz & MIG, *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno, *Chapéu*, de Paul Hoppe (WERLANG, 2015, p. 50).

A pesquisadora constatou “As vivências de leitura contribuem para a formação da criança como leitor proficiente que sabe relacionar-se com o impresso. Mais do que adquirir e ampliar vocabulário, a criança passa a agir sobre a linguagem e a brincar com os vocábulos” (WERLANG, 2015, p. 113).

A pesquisadora **Meire Cristina Costa Ruggeri**, em sua Dissertação de Mestrado, “O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental” (2016), buscou “Analisar o espaço que o livro literário tem ocupado nas práticas docentes dos professores alfabetizadores do 1º ano que participaram da formação continuada oferecida pelo MEC nos últimos dez anos, em especial no PNAIC.” (RUGGERI, 2018, p. 9).

A abordagem da leitura aconteceu

[...] na prática das professoras e que pode ser percebidas no quadro -síntese, todas buscaram, nas aulas observadas, fazer uso do livro literário, estando ele seja para deleite em momentos mais escassos e mais fragmentados no planejamento seja como recurso para ensinar a técnica da leitura e da escrita (RUGGERI, 2016, p. 118).

A pesquisadora **Anelise dos Santos Bernardelli**, em sua Dissertação de Mestrado, “A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com a consciência fonológica” (2015), investigou “[...] o desempenho dos alunos, em relação às habilidades relacionadas aos diferentes níveis de consciência fonológica, trabalhadas de forma interligada à leitura e à escrita” (BERNARDELLI, 2015, p. 55).

A abordagem da leitura se deu com a aplicação de duas atividades diagnósticas: a primeira, direcionada para a avaliação da leitura, com o texto “Bola de Gude”, de Ricardo Azevedo, e a segunda, um avaliação auto-ditado. Em seguida, foi desenvolvida uma proposta didática baseada no material do PNAIC 2013. Depois, aplicou-se um pós-teste para verificar os avanços em relação à leitura e escrita.

[...] pode-se perceber que a proposta didática permitiu aos alfabetizandos adquirir novas percepções e conhecimentos considerados fundamentais para a aquisição do sistema de escrita alfabética, o qual os tornará capazes de fazer o reconhecimento das palavras escritas e de posteriormente, avançar em relação a leitura e escrita (BERNARDELLI, 2015, p. 119).

A pesquisadora **Lilian Barcella Agliardi**, em sua Dissertação de Mestrado “A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização” (2019), buscou “Experimentar e analisar a potencialidade da Pedagogia de Projetos e o Pesquisar *com* na produção de geografias menores” (AGLIARDI, 2019, p. 9). Ela trabalhou com encontros-ensaios utilizando a metodologia de Projetos e constatou a abordagem da leitura no aprimoramento da leitura e escrita das crianças especificamente, do 1º ano do ensino fundamental.

A Geografia muito tem a contribuir para a aquisição e o desenvolvimento da língua oral e escrita, mas essa contribuição só se efetiva se os professores compreendem como articular tais conhecimentos com a construção do pensamento geográfico. Ao mesmo tempo, professores do Ciclo de Alfabetização terão de despir-se de seu objetivo primordial, desenvolver a alfabetização privilegiando, apenas, a Língua Portuguesa e permitir-se usufruir das potencialidades da Geografia e das demais disciplinas, para integrar os diferentes saberes e avançar na compreensão das complexidades presente no ato de alfabetizar e letrar com práticas pedagógicas que propiciem ler e escrever o mundo (AGLIARDI, 2019, p. 67).

A pesquisadora **Paula Ferraz Pacheco**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramentos nos anos iniciais: Entre o texto verbal e o não verbal” (2015), buscou “Observar o trabalho pedagógico com livros infanto-juvenis nos anos iniciais em escola da rede municipal de ensino no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), com foco especial sobre a forma de diálogo que se constrói entre texto verbal e não verbal” (PACHECO, 2015, p. 8).

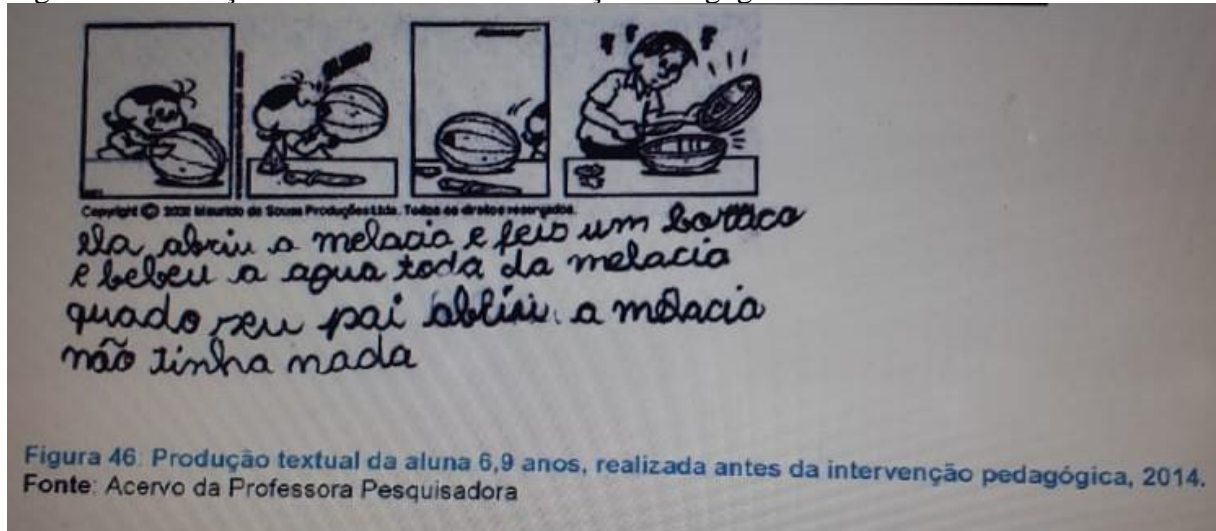
A pesquisa se pautou nas análises realizadas pela pesquisadora de alguns livros infanto-juvenis enviados pelo MEC às escolas inscritas no PNAIC. Nesse sentido, foi constatada a abordagem da leitura nessa Dissertação.

Além dos momentos nos quais a professora realizava a leitura, havia aulas em que Silmara dava às crianças a oportunidade de escolherem os livros livremente, manuseando-os. Conforme colocamos anteriormente, acreditamos que as diversas posturas assumidas pelas crianças nestes momentos de uma leitura mais livre e espontânea se devem ao fato de que elas se encontram em processo de alfabetização e letramento, isto é, ainda estão se apropriando das tecnologias do ler e escrever (PACHECO, 2015, p. 101).

A pesquisadora **Janaína de Castro Azevedo Silva**, em sua Dissertação de Mestrado “A consciência fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita” (2015), visou, por intermédio de uma proposta de intervenção, “Verificar se o trabalho com consciência

fonológica favorece a apropriação da linguagem escrita de 10 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental do Município, de Areia/PB”; realizou-se um avaliação diagnóstica com os alunos.

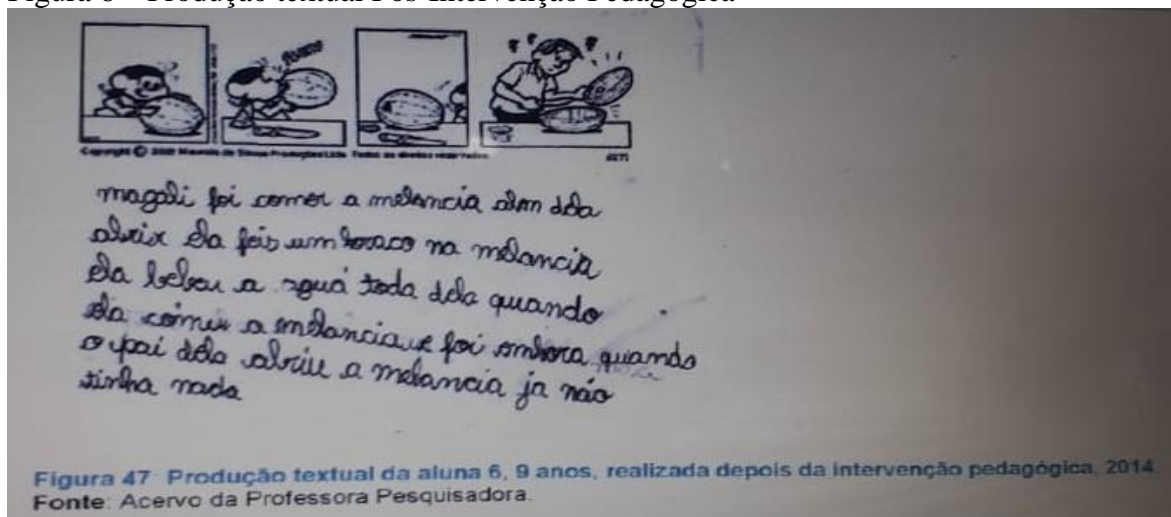
Figura 5 – Produção textual antes da Intervenção Pedagógica



Fonte: SILVA, 2015, p. 90.

Em seguida, foi aplicada uma sequência didática envolvendo textos escritos, treinos ortográficos e desenho temático; concluiu-se que o trabalho com consciência fonológica foi exitoso, uma vez que 09 (nove) alunos, dos 10 (dez) analisados, evoluíram na aquisição da escrita.

Figura 6 – Produção textual Pós-Intervenção Pedagógica



Fonte: SILVA, 2015, p. 91.

O pesquisador **Fabio Colins da Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização” (2015), investigou “[...] em que termos os saberes docentes são mobilizados na/da prática

de professores alfabetizadores” que ensinam matemática, tendo como foco de pesquisa registros das atividades desenvolvidas nos encontros formativos, relatos de experiências, relatórios das práticas, caderno de formação da Matemática do PNAIC.

Constatou-se que mobilizam leituras através de um trabalho com sequência didática e gêneros textuais voltado para a disciplina de Matemática. Conforme o depoimento da professora entrevistada, Antonia,

A formação continuada envolveu todos os professores alfabetizadores da rede municipal de ensino e com isso pudemos trocar conhecimentos e experiências e isso tem sido de grande contribuição para nós professores em formação. O PACTO pode ampliar os saberes docente e fazer com que garantíssemos os direitos de aprendizagens dos alunos. As discussões contribuíram para a ressignificar a organização do trabalho pedagógico, porque passamos a ensinar matemática usando livro de literatura infantil por meio das sequências didáticas. Também passamos a ensinar a matemática integrada à língua portuguesa, arte, ciências etc. além do uso de jogos e brincadeira, em uma perspectiva inclusiva tendo a heterogeneidade por princípio educativo. Essa formação validou o processo de ensino aprendizagem, logo incorporou os princípios pedagógicos que nos proporcionassem repensar a interdisciplinaridade [...] (SILVA, 2015, p. 170).

A pesquisadora **Eliane Travensoli Parise Cruz**, em sua Tese de Doutorado, “Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor” (2018), buscou “Investigar as mudanças ocorridas para a construção do aluno leitor, no âmbito das políticas públicas federais, por meio dos programas de formação continuada de professores alfabetizadores, em específico, o PNAIC no eixo avaliação em leitura” (CRUZ, 2018, p. 8).

A abordagem da leitura ocorreu mediante uma análise comparativa da Avaliação da ANA nos anos de 2013, 2014 e 2016 e constatou:

No que se refere à construção do aluno leitor, verificou-se que 69,4% dos alunos vêm demonstrando crescimento na aprendizagem da leitura, contudo a formação do leitor crítico ainda carece de mais ações pontuais para o desenvolvimento da leitura crítica, da compreensão das relações contextuais, dos implícitos e subentendidos e estes conhecimentos ocorrem ao longo da formação escolar e se estendem para a vida fora da escola, pois 30,06% ainda apresentam níveis insuficientes de leitura (CRUZ, 2018, p. 129).

A pesquisadora **Daisinalva Amorim de Moraes**, em sua Tese de Doutorado, “Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas Alfa e Beto e PNAIC” (2015), objetivou

Compreender a construção das práticas de alfabetização de um professor alfabetizador de uma escola de um município de Pernambuco no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC, em suas diferentes orientações pedagógicas, em dois anos consecutivos, e o desenvolvimento das aprendizagens da leitura e da escrita pelos seus alunos (MORAES, 2015, p. 13).

A abordagem da leitura efetivou-se na comparação entre os dois programas de alfabetização analisados, o “Alfa e Beto e PNAIC”

O Alfa e Beto apresenta, em seus manuais de orientação e materiais de ensino, uma série de confusões teóricas e uma perspectiva ultrapassada de alfabetização, enquanto o PNAIC investe na consolidação da formação continuada do professor alfabetizador da rede pública de ensino, na perspectiva do alfabetizar-letando.” (MORAES, 2015, p. 148).

A pesquisadora **Fabiana Bigaton Tonin**, em sua Tese de Doutorado, “Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?” (2016), analisou “[...] os depoimentos de alunos e professores sobre as práticas de leitura fruição – a leitura que não é obrigatória, feita por escolhas dos professores, em momento e espaço privilegiados” (TONIN, 2016, p. 9).

A pesquisa foi realizada com ex-alunos e professores de uma escola particular de Campinas, São Paulo, relatando suas experiência com a leitura de fruição:

[...] eu solicitava aos entrevistados que esboçassem impressões gerais sobre a proposta da leitura fruição conforme a tinham conhecido no colégio. Algo como uma avaliação ampla, uma opinião pessoal sobre essa prática de leitura: como eles a compreendiam; que valores tal leitura assumia para cada um; se era válida como incentivo à leitura, obrigatória ou não (TONIN, 2016, p. 178).

Vejam dois depoimentos dos ex-alunos “Eu particularmente gostava [da leitura fruição], porque era uma forma de conhecer novos textos[...]” (TONIN, 2016, p. 182); “Então, acho muito interessante [a leitura fruição], porque é uma maneira de mostrar uma cultura para as pessoas, sabe, que é muito diferente do que a gente vê no colégio” (TONIN, 2016, p. 182).

A pesquisadora **Tania Tuchtenhagen Clarindo**, em sua Tese de Doutorado, “Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas- RS” (2018), investigou “[...] as relações entre práticas pedagógicas e o desempenho em leitura e escrita dos alunos do ciclo de alfabetização de uma escola da rede pública de Pelotas, vinculada ao PNAIC” (CLARINDO, 2018, p. 9).

A abordagem da leitura baseou-se num estudo com alunos dos anos iniciais do ciclo de alfabetização de três turmas (1º, 2º e 3º anos), com faixa etária entre seis a oito anos de idade, para verificar o desempenho da leitura e da escrita no ciclo de alfabetização. Os dados

analisados foram obtidos por meio de produções textuais, testagens psicogenéticas de (FERREIRO; TEBEROSKY, 1984); e testes integrantes das Provas de Avaliação dos Processos de Leitura (PROLEC). Segundo Clarindo (2018),

Os dados analisados demonstram que poucos objetivos da aprendizagem da leitura estão sendo desenvolvidos na prática pedagógica no cotidiano escolar e por conseguinte muito pouco do direito de leitura tem sido exercido na prática pedagógica [...] Com relação às práticas de leitura e escrita se verificou dificuldade das professoras organizarem os conteúdos escolares observando a progressão do ensino no ciclo de alfabetização, de observarem os objetivos de aprendizagem para posteriormente garantir o direito de aprendizagem do Componente Língua Portuguesa (CLARINDO, 2018, p. 153).

A pesquisadora **Patrícia Cardoso Soares**, em sua Tese de Doutorado, “Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP”. (2017) buscou

Analisar a forma como as intenções presentes nas propostas institucionais e pedagógicas, em relação à implantação de práticas de incentivos à leitura literária, por meio dos Programa Nacional Biblioteca na Escola- (PNBE) e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), têm se concretizado no período de alfabetização (1º ao 3º ano) na rede Municipal de Ensino de Araçatuba/SP, entre 2009-2016 (SOARES, 2017, p. 15).

A dissertação abordou como se dá a implantação da leitura no município de Araçatuba São Paulo. E constatou que mesmo com a expressa valorização da leitura, principalmente, nos documentos oficiais, não se apresenta um trabalho direcionado à formação do leitor literário e não há proposta consistente por parte dos professores alfabetizadores, orientadores de estudo, coordenadores locais e pedagógicos para incentivar a leitura na escola.

A seção seguinte traz a abordagem da leitura da segunda categoria temática, leitura em relação aos estudos dos cadernos de formação do PNAIC.

Nessa categoria, os pesquisadores analisaram cadernos do PNAIC e livros de literatura do acervos complementares do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) numa (pesquisa documental) para verificar quais as contribuições desses materiais em relação à leitura.

4.5 Categoria Temática 2 – Leitura em relação aos materiais de Estudos do PNAIC

Na categoria temática Leitura em relação aos materiais de Estudos do PNAIC, são apontadas as análises dos pesquisadores em relação à leitura nesses materiais.

Sendo assim, identificou-se, no conjunto de 71 trabalhos selecionados, especificamente, nessa categoria, tem-se apenas 04 (quatro) trabalhos. Não se apresenta gráfico pois havia apenas um nível de trabalhos, Dissertações. A seguir, expõe-se os dados: autor, nível, título, ano, objetivo geral e abordagem da leitura.

A pesquisadora **Celina Loose**, em sua Dissertação de Mestrado, “Apropriações de concepções de leitura no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (2016), visou “Buscou-se compreender as concepções de leitura legitimadas pelo Pnaic e, na sequência, apropriações dessas concepções de leitura do Pacto pela IES formadora e como foram orientadas para o trabalho de leitura” (LOOSE, 2016, p. 6).

Percebeu-se, através das análises dos cadernos do Pacto, que a partir das sugestões das atividades da leitura há preferências pelas leituras como: leitura deleite, leitura para busca de informação, leitura como estudo do texto e leitura para potencializar as discussões e a reflexão na formação dos professores alfabetizadores, compreendendo a leitura e o ato de ler como um processo discursivo para produção de sentidos, como se pode observar nesta citação:

A leitura é compreendida como um diálogo, que envolve o meio social em que o sujeito está inserido, pois, ao ler, estará ampliando experiências, conhecimentos, ou seja, constitui-se em uma nova pessoa. O leitor ou indivíduo central, nesse processo de constituição e interação, reconstrói, recria os discursos a partir de suas vivências e experiências, inventando novas leituras com base em um mesmo texto ou em outros textos, nos quais também estão incluídas as suas histórias de leituras e as histórias de leituras do texto (LOOSE, 2016, p. 34).

A pesquisadora **Simone Aparecida de Jesus**, em sua Dissertação de Mestrado, “A Literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (2019), investigou “[...] como a literatura é tratada no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (JESUS, 2019, p. 9).

A abordagem da leitura foi realizada através de um pesquisa bibliográfica e documental sobre a leitura e constatou que:

A leitura atenta dos *Cadernos de Formação* do PNAIC permitiu verificar que a literatura é claramente abordada enquanto instrumento de formação, tanto no que tange ao ensino de Língua Portuguesa, na perspectiva do letramento, quanto como -pano de fundo para o ensino de todas as áreas do conhecimento, aparecendo, muitas vezes, como parte dos gêneros textuais, sem quaisquer especificações quanto às suas características particulares, aparecendo também em todos os modelos de planejamento, projetos e sequências didáticas. Constatou-se que muitas vezes os livros literários são citados nos modelos de sequências didáticas e projetos, mas não com orientações acerca da literatura ou

das histórias contadas, mas apenas com meio para se trabalhar os conteúdos pretendidos, como para se retirar dos textos informações referentes à gramática, por exemplo (JESUS, 2019, p. 92, grifo da autora).

A pesquisadora **Samara Cavalcanti da Silva Melo**, em sua Dissertação de Mestrado, “Ensino de ciências da natureza no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (2017), buscou “Analisar como o Ensino de Ciências Naturais se configura no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (MELO, 2017, p. 8).

Ao analisar 32 Relatos de Experiências contidos nos Cadernos do PNAIC, enfatizou-se a leitura mediante a uma proposta de trabalho com sequência didática/de atividade visando a interdisciplinaridade. Verificou-se que “as práticas de ensino analisadas apresentaram atividades diversificadas para abordar assuntos das Ciências da Natureza, como a leitura de textos, aula extraclasse, experimentos demonstrativos, jogos, pesquisa e busca em diferentes fontes de informação.” (MELO, 2017, p. 8).

A leitura foi explicitada em treze RE. A leitura constituiu o principal caminho utilizado pelo docente para exposição do conhecimento e aprendizagem dos discentes. Os relatos de experiências encontrados com o foco na leitura e discussão foram: “os nomes e perfis de animais de estimação” (RE. 5); “conhecendo aves” (RE. 6); “feira de demonstração de produtos” (RE. 7); “Alimentação Saudável” (RE. 8); “Animais: vivendo em harmonia” (RE. 9); “A importância da água para a vida” (RE. 10); “Leitura e interdisciplinaridade no processo de alfabetização: experiências docentes” [...] (MELO, 2017, p. 86).

O pesquisador **Ingobert Vargas de Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, “Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental” (2015), analisou “o Acervo Complementar do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), distribuídos pelo governo federal do Brasil às salas de alfabetização da rede pública, e suas implicações à formação de leitores literários crianças” (SOUZA, 2015, p. 11).

Para ele,

Considerando a formação de leitores literários, é o acervo do PNAIC que apresenta mais possibilidades e oferta de recursos textuais ao trabalho docente. Dessa forma, fica evidenciado que há na escola pública a disponibilidade e ao acesso facilitado de um material bastante qualificado para a formação de leitores (SOUZA, 2015, p. 163).

Pondera, ainda, que:

Todavia [...] em sala de aula há dois acervos (55 livros) destinados ao trabalho pedagógico e ao letramento literário em apoio ao livro didático. Ou seja, há material altamente qualificado à disposição de profissionais capacitadas em mais de 6.500 salas de alfabetização em todo nosso estado, promovendo o acesso à leitura (SOUZA, 2015, p. 168).

A próxima seção traz os resultados das análises das Teses e Dissertações com as suas respectivas categorias temáticas.

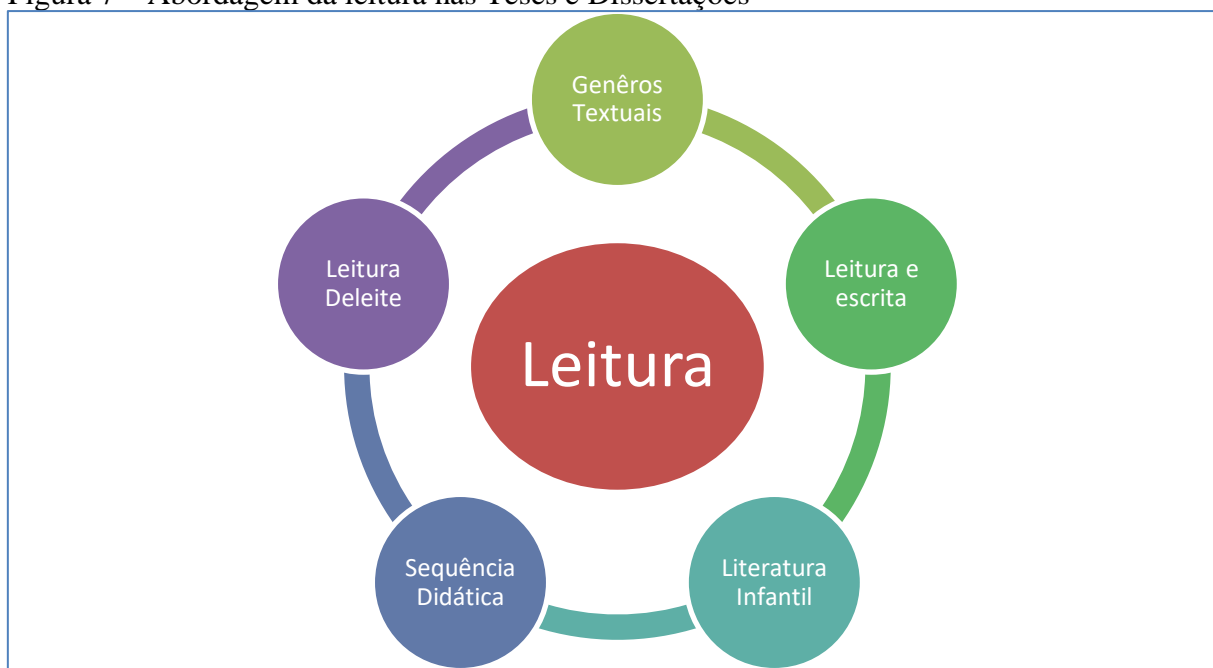
4.6 Os resultados e discussões : Teses e Dissertações e suas respectivas categorias

Neste tópico apresenta-se os resultados e se estabelece um diálogo com o *corpus* da pesquisa, lembrando, como foi dito anteriormente, que havia inicialmente 71 (setenta e um) documentos selecionados, porém, como alguns não se relacionavam à temática em tela, foram excluídos, restando, então, 34 (trinta e quatro) trabalhos para serem analisados: 25 (vinte e cinco) dissertações e 05 (cinco) teses na categoria Leitura em relação à prática docente e ao ensino; 04 (quatro) dissertações na categoria Leitura em relação aos estudos dos cadernos de formação do PNAIC.

Em relação à categoria temática 1 – “Leitura em relação a prática docente e ao ensino. enfatiza-se que os pesquisadores deram voz às pesquisas de campo, para observar professores alfabetizadores em contexto de sala de aula e os impactos deste Programa implantado pelo MEC em 2012, o PNAIC, que tinha como objetivo “Alfabetizar todas as crianças brasileiras até o 3º ano do ensino fundamental”.

Sendo assim, a abordagem da leitura nas Teses e Dissertações está voltada ao ensino no contexto escolar através dos gêneros textuais, literatura infantil, leitura deleite, sequência didática, leitura na/da formação do professor, leitura e escrita em teste de proficiências e diagnóstica a melhoria entre os dois campos.

Figura 7 – Abordagem da leitura nas Teses e Dissertações



Fonte: Elaborado pela autora.

De acordo com a acima, o tema central desta pesquisa é a leitura, por isso ela ocupa posição de destaque e direciona os outros elementos.

Neste sentido, apresenta-se os tópicos e especifica-se esses trabalhos com seus respectivos pesquisadores e citações. Os tópicos acima figuram como sub-categorias da leitura, quais sejam: gêneros textuais, leitura e escrita, leitura deleite, sequência didática e literatura infantil.

Na análise com **gêneros textuais**⁹, tem-se a pesquisa de **Jânio Nunes dos Santos** (2019), que, em sua Dissertação de Mestrado, “O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC”, verificou as contribuições dos gêneros textuais em sala de aula, atreladas à apropriação da leitura e escrita como prática social. Para o pesquisador “[...]os gêneros textuais adentram o espaço educacional tornando-se objeto de estudo e análise no ciclo de alfabetização[...]” (SANTOS, 2019, p. 69).

Sobretudo os PCN e os demais documentos que norteiam as disciplinas nas escolas enfatizam que o ensino de língua portuguesa deve ser mediado pela leitura, compreensão e produção textual de diversos gêneros, de modo a valorizar, assim, o processo de ensino da língua em situações reais de interação.

Nas análises, observa-se um trabalho com o texto (gêneros textuais) considerando-o como objeto no processo de ensino-aprendizagem tendo a função de, através da diversidade de gêneros, explorar a leitura, a escrita e a oralidade, que devem estar a serviço da expansão do

⁹ Grifos meus para destacar “gêneros textuais, sequência didática, literatura infantil e leitura deleite.”

conhecimento, para ampliar os saberes e a apreciação socio-cultural na construção de leitores e produtores de textos, para garantir a prática da linguagem presente na sociedade.

Conforme Laplane (2017, 51), “As novas abordagens propõem, alternativamente, o trabalho com textos espontâneos e atividade que envolvem diferentes gêneros textuais, assim como trabalho com a oralidade”. Além disso, compreender essa dinâmica, em primeiro lugar, é entender o desempenho compartilhado por todos nesse trabalho, professores e alunos. Nesta perspectiva, a LEITURA e a escrita aparecem como prática social num aspecto interativo e discursivo da língua.

Quanto às pesquisas para desenvolver a **leitura e escrita**, verifica-se, com base nas mesmas, que foram desenvolvidas com a aplicação de avaliações diagnósticas para identificar o nível da leitura e da escrita e suas proficiências.

Esses testes, especificamente, revelaram que os resultados nas avaliações diagnósticas iniciais eram inferiores ao esperado nas turmas analisadas e após as intervenções pedagógicas, os índices mudaram, sempre com avanços na escrita e leitura, havendo ênfase maior na escrita.

Baseados nestas pesquisas de leitura e escrita, tem-se os seguintes pesquisadores. Melo (2017), Fontes (2015), Silva (2017), Bernadelli (2015), Wagner (2017), Silva (2016), Santos (2016), Prates (2017), Silva (2019), Moraes (2017), Souza (2018), Clarindo (2018), Santos (2015) e Moraes (2015). Apresenta-se, a seguir, algumas citações dos respectivos pesquisadores.

A pesquisadora **Samara Cavalcanti da Silva Melo**, em sua Dissertação de Mestrado, “Ensino de Ciências da Natureza no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (2017), afirma:

[...] o ensino no PNAIC é pautado em uma perspectiva ampla de alfabetização, que visa superar o processo de simples codificação e decodificação das palavras no vazio, mas perpassa práticas de aprendizagem da leitura e escrita de forma interdisciplinar, em práticas contextuais, na qual inclui o direito da criança aprender Ciências (MELO, 2017, p. 47).

Nesta pesquisa, leitura e escrita foram analisadas num trabalho com a área do conhecimento de Ciências, no intuito de verificar como se deu esse trabalho no contexto da alfabetização, mediado pela formação do PNAIC.

A pesquisadora **Geysa Paula Castor da Silva Fontes**, em sua Dissertação de Mestrado “Leitura e Escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC” (2015), menciona o trabalho com a intervenção pedagógica para apropriação da leitura e escrita:

[...] com a aplicação da nossa proposta de intervenção, pretendemos contribuir para com o desenvolvimento das habilidades leitoras e escritoras dos nossos alunos, o que deverá incidir diretamente no quantitativos de alunos que não conseguem e que conseguem parcialmente ler e escrever textos de gêneros, temáticas e vocabulários familiares (FONTES, 2015, p. 65)

A pesquisadora **Nicette Navarro Almeida da Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC” (2017), ressalta sobre leitura e escrita na perspectiva da avaliação diagnóstica:

Alguns alunos dessa turma não se encontravam no nível pleno de alfabetização. No entanto, para que eles pudessem alcançar tal nível, foi criada uma avaliação diagnóstica baseada na ANA_Avaliação Nacional da Alfabetização, tendo ênfase uma sequencias de atividades a principio para verificar tal nível desses alunos. E em seguida reaplicar a avaliação verificando a superação na aprendizagem (SILVA, 2017, p.73).

A pesquisadora **Anelise dos Santos Bernardelli**, em sua Dissertação de Mestrado, “A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com a consciência fonológica” (2015), compreende que “[...] a proposta didática, voltada para o desenvolvimento da consciência fonológica de forma interligada à leitura e à escrita promoveu o avanço dos alunos que se encontram no processo de alfabetização [...]” (BERNARDELLI, 2015, p. 117).

Cleonilde Fátima Wagner, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “O PNAIC e a Formação Continuada da Professora Alfabetizadora da Rede Municipal de Ensino de Medianeira” (2017), defende que

[...] o ensino da leitura e da escrita deve servir para a compreensão do funcionamento e uso na prática social, ou melhor, deve estar organizado de maneira que possibilite o domínio do signo ideológico que é condição necessária para compreensão da realidade e iniciar a luta para minimizar as desigualdades sociais produzidas pela sociedade capitalista (WAGNER, 2017, p. 64).

A pesquisadora **Janaina de Souza Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “O ensino no ciclo alfabetização: A continuidade didática e a progressão do aprendizado” (2016), argumenta que “Aprender a ler e a escrever foi se configurando como um direito de todos e foi outorgado à escola cumprir com o papel de alfabetizar os educandos que por ela passassem, uma vez que um contingente maior passou a ter acesso aos bancos escolares[...]” (SILVA, 2016, p. 25).

A pesquisadora **Juliana Maria Soares dos Santos**, em sua Dissertação de Mestrado “Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização”, de 2016, ressalta:

[...] o ensino de leitura tende a acontecer com base no modelo ascendente e no modelo ascendente/descendente de leitura, pois as atividades de leitura desenvolvidas pelo professor têm como foco a aquisição da língua por meio do reconhecimento e identificação de letras, sílabas e palavras, e a formação de frases; e no trabalho com os textos em sala de aula, o foco das atividades está na interação dos alunos com o texto (SANTOS, 2016, p. 9).

A pesquisadora **Ana Cristina Melo Prates**, na Dissertação de Mestrado “Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano” (2017), destaca como deve ser o trabalho voltado para o ensino e aprendizagem da leitura. Segundo a pesquisadora “A aprendizagem da leitura e da escrita é um processo complexo, que demanda processos cognitivos e linguísticos específicos, portanto, demanda estratégias específicas de aprendizagem e ensino.” (PRATES, 2017, p. 76-77).

A pesquisadora **Maria da Conceição Lira da Silva**, em sua Dissertação de Mestrado, “Leitura e escrita na Educação Infantil: Práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa” (2019), conclui que:

[...] faz-se necessário um professor que seja um bom modelo de leitor, que leia para as crianças e planeje situações de leitura e escrita com significado e que, além disso, propicie reflexões sobre a escrita enquanto sistema notacional. No entanto, muitas vezes, o contato inicial com a escrita na Educação Infantil é centrado em atividades mecanicistas, enfadonhas e pouco significativas (SILVA, 2019, p. 23).

Para **Kaline Castro Campos Neves Morais**, em sua Dissertação de Mestrado denominada “A Leitura no 5º ano do ensino fundamental: uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão/BA” (2017), aponta que “Um dos grandes desafios da escola é formar praticantes da leitura e da escrita e não apenas sujeitos que possam decifrar o sistema alfabético, mas sim, formar leitores que saberão escolher o material escrito adequado para buscar as soluções de problemas.” (MORAIS, 2017, p. 87).

Conforme a pesquisadora **Maria Geiziane Bezerra Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, “Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas” (2018),

[...] as professoras cujas práticas de ensino da leitura e da escrita são consideradas bem-sucedidas - pelos gestores de escola, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudo do PNAIC, pares e pais de alunos – apresentam saberes-fazeres híbridos que foram sendo tecidos por elas ao longo de toda sua trajetória profissional, nos diversos contextos dos quais fizeram parte, a exemplo do contexto da vida pessoal e familiar, da formação escolar anterior, da formação inicial e continuada, das trocas entre os pares, das experiências

vivenciadas no cotidiano de suas salas de aula e do contexto curricular. Nesse sentido, depreendemos que esses saberes-fazeres construídos em diferentes contextos podem dar diferentes contornos às práticas de ensino da leitura e da escrita das alfabetizadoras ao longo do tempo, em conformidade com suas vivências, urgências e exigências oficiais, de modo que essas práticas não são estáticas, mas foram sendo ressignificadas dia após dia (SOUZA, 2018, p. 251-252).

A pesquisadora **Tania Tuchtenhagen Clarindo**, em sua Tese de Doutorado, “Um estudo sobre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas- RS” (2018), observou, em relação às práticas de leitura e escrita, a “[...] dificuldade das professoras organizarem os conteúdos escolares observando a progressão do ensino no ciclo de alfabetização, de observarem os objetivos de aprendizagem para posteriormente garantir o direito de aprendizagem do Componente Língua Portuguesa” (CLARINDO, 2018, p. 153).

A pesquisadora **Elizete Ferreira dos Santos**, em sua Dissertação de Mestrado, “Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores” (2015), ressalta a importância de um trabalho interdisciplinar no que concerne à leitura e voltado, também, a outras áreas do conhecimento; nesse estudo, a área contemplada foi a Matemática. Ela esclarece que

[...] a pesquisa possibilitou inferir que as crianças durante seu processo de alfabetização matemática, precisam ser levada a participar de práticas de leitura e escrita por meio de diferentes gêneros textuais. O uso de textos nas aulas de matemática mobilizaram nos alunos competências e habilidades necessárias para enfrentar as demandas sociais do letramento (SANTOS, 2015, p. 168).

A pesquisadora **Daisinalva Amorim de Moraes**, em sua Tese de Doutorado, “Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas Alfa e Beto e PNAIC” (2015), evidenciou a diferença entre os dois programas e enfatizou a perspectiva do trabalho do PNAIC voltado à leitura e escrita numa construção com o letramento.

O Programa de Formação Continuada do PNAIC que concebe a alfabetização na perspectiva do letramento e organiza as práticas de alfabetização a partir dos direitos de aprendizagem, tem como elementos organizadores da prática, os eixos do ensino de Língua Portuguesa - Oralidade, Leitura, Produção de Texto e Apropriação do SEA - articulados às demais disciplinas, em rotinas diárias, utilizando materiais diversos (livros didáticos, jogos de alfabetização, livros de outras disciplinas e suportes textuais diversos (obras literárias, gibis, jornais, revistas, cartazes, entre outros). (MORAES, 2015, p. 240).

Quanto às pesquisas com foco na **Leitura Deleite**, tem-se os seguintes pesquisadores Tonin (2016), Lovato (2016) e Borba (2018). Com base nesses trabalhos é possível afirmar que

essa foi potencializada e que a literatura infantil teve lugar garantido nas pesquisas, inclusive naquela que foi realizada em uma escola particular, cujo pesquisador queria identificar como se configurou a leitura de fruição na vida dos alunos e professores egressos desta escola.

Conforme a pesquisadora **Fabiana Bigaton Tonin**, em sua Tese de Doutorado, “Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?” (2016), “[...] a leitura fruição – também chamada leitura deleite – nasce muito ligada à ideia do estímulo e da propagação da leitura e vem se constituindo há décadas, como resposta a demandas e reivindicações dos professores e da sociedade[...].” (TONIN, 2016, p. 102).

Outras situações foram para investigar qual perspectiva os professores tinham em relação ao ensino e objetivo do trabalho com a leitura deleite no contexto escolar, se utilizavam como prazer e fruição ou como pretexto para um trabalho destinado a abordar alguns conteúdos dos componentes curriculares.

Com essa proposta de trabalho com a literatura, espera-se que ela ganhe espaço no contexto escolar, visto que o livro já tem esse status. Ademais, a leitura deleite contribuiu para a leitura do professor, tanto na perspectiva pessoal como em outros contextos, fora do educativos, como em relação aos pedagógicos, principalmente no tocante ao saber sobre literatura e sua importância dentro das atividades que visam o ensino da leitura e escrita.

A pesquisadora, **Regilane Gava Lovato**, em sua Dissertação de Mestrado denominada “O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os Professores do Município de Castelo – ES” (2016), constata que a leitura deleite, no discurso da professora, “[...] era um momento propício para realizar a leitura de alguma obra literária que estava sendo trabalhada nas atividades de sequência didática, isto é, a junção de duas propostas pedagógicas feitas pelo PNAIC em torno dos livros de literatura” (LOVATO, 2016, p. 147).

Em sua dissertação de Mestrado, “Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer”, de 2018, **Ellem Rudijane Moraes de Borba**, alega que

[...] a prática de Leitura Deleite é que essa prática remete à ideia de um movimento em direção ao letramento literário. A Leitura Deleite realizada objetivando, primeiramente, o prazer e a fruição – embora não deva priorizar objetivos especificamente educacionais – através dos contatos com os textos, permite possibilidades de favorecer a formação de um repertório textual, e ao mesmo tempo, o trabalho com as habilidades linguísticas, além de contribuir desenvolvimento da imaginação e da fantasia presentes nestes textos. (BORBA, 2018, p. 37).

No que se refere às **sequências didáticas**, essa metodologia de trabalho proposta pelo PNAIC, com sugestões principalmente no Caderno 03, Unidade 06, “Alfabetização em foco:

Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares”, como preconizado por Dolz, Schneuwly (2004), observou-se uma ênfase nas pesquisas, pois alguns pesquisadores, como Cella (2016) e Santos (2015), por exemplo, aplicaram as sequências didáticas para verificar como elas se constituem no processo de ensino.

A sequência didática constituiu-se num elemento de integração do conhecimento, visto que a sua utilização como metodologia única abarca várias áreas do conhecimento e o planejamento baseado nesta perspectiva possibilita envolver os eixos estruturantes da língua portuguesa, relativo à leitura, produção de textos, oralidade e análise linguística, SEA, visando alcançar os direitos de aprendizagem de língua portuguesa.

De acordo com a pesquisadora **Sirley Morello Cella**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma ampliação da experiência com linguagem” (2016).

O processo de elaboração e de aplicação da proposta teve como parâmetro a sequência didática referida nos Cadernos de Formação. As etapas previstas nos referenciais e modelos de SD, disponibilizados pelo PNAIC, sofreram alterações de acordo com a exigência dos objetivos do planejamento; foi necessária, assim, a criação de uma proposta de ampliação e adaptação da sequência didática original, considerando as estratégias que evidenciam os letramentos de natureza visual e literário (CELLA, 2016, p. 108).

A pesquisadora **Elizete Ferreira dos Santos**, em sua Dissertação de Mestrado, “Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores” (2015), afirma:

Na análise da sequência didática da professora B depreendemos também modos de apropriação das imagens do livro de literatura infantil para trabalhar a leitura. Desse modo, a análise revela, por meio das atividades de leitura, a relação do verbal com o visual e diversas concepções e práticas de leitura (SANTOS, 2015, p. 194).

Dessa forma, Dolz e Schneuwly (2004), quando afirmam que o gênero textual é uma ferramenta que atua no processo de aprendizagem e é encarado como um verdadeiro instrumento para o desenvolvimento das habilidades linguísticas, fornecendo suporte para atividades nas situações de comunicação, tornando produtivo o ensino de língua portuguesa. Conforme Dolz, Schneuwly (2004, p. 82), A sequência didática “são um conjunto de atividades escolares organizada de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e ou escrito ”

A incorporação desta proposta pedagógica foi apresentada pelo programa no ambiente formador para trabalhar texto (gêneros textuais) em sala de aula. Ao tomar o gênero como

objeto de ensino aprendizagem a escola estará facilitando a apropriação dos uso da língua.

A literatura infantil, baseada numa perspectiva interdisciplinar, em que contos de fadas eram trabalhados na disciplina de Matemática com atividades envolvendo sequências didáticas, deu à semiótica um lugar garantido; foram analisadas as percepções dos professores em relação ao trabalho com imagens.

Para as discussões dos dados quanto à segunda categoria temática, leitura em relação aos cadernos de formação do PNAIC, viu-se a abordagem da LEITURA voltada para: Leitura direcionada ao professor alfabetizador acerca das discussões e reflexões das teorias estudadas para sua formação leitora, leituras de relatos de experiências, leitura da literatura infantil, acervo PNLD e Clássicos infantis (análises destes materiais).

Quanto à **leitura no contexto formativo**, acerca das teorias na/da formação do professor enquanto leitor, as pesquisas de Souza (2016), Loose (2016) e Agliardi (2019) se dedicaram a verificar quais os pressupostos teórico-metodológicos dos cadernos do PNAIC e quais suas contribuições para a constituição do professor leitor, enfatizando a perspectiva de que para ser formador de leitores o professor precisa, antes, ler. Nesse sentido, Kramer (1995) pondera que:

[...] seja qual for o caminho teórico, seja qual for o método adotado, resta uma indagação: é possível a professores que não gostam de ler, que não aprenderam a desfrutar do prazer da leitura, tornar seus alunos leitores reais, vivos e criativos, dinâmicos? Mais que “aprender a ensinar a ler”, há que ler... (KRAMER, 1995, p. 158).

A pesquisadora **Keila Antônia Barbosa Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, intitulada “Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, de 2016, ressalta a importância do professor leitor para formação de leitores “[...]a atuação do professor na formação de leitores é abrangente, vai desde o seu próprio modo de conceber a leitura e fazer uso dela ao desempenho do seu trabalho prático em sala de aula.” (SOUZA, 2016, p. 35).

Nesta perspectiva, percebe-se que os cadernos enfatizaram os estudos através das teorias, segundo as pesquisas, propondo uma reflexão da importância da leitura para o professor enquanto formador de leitores, ler e se engajar num projeto de leitor para saber tanto das leituras teóricas quanto das práticas daqueles direcionadas à sala de aula. A leitura é aqui referida para o professor alfabetizador no intuito de aprofundar as discussões teóricas a respeito do processo formativo.

A pesquisadora **Celina Loose**, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Apropriações de concepções de leitura no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”

(2016), observou “[...] que as situações de leitura planejadas se centraram ora em momentos individuais, ora coletivos, por meio da: leitura individual e coletiva, leitura em pequenos e grandes grupos, leitura compartilhada, leitura silenciosa e oralizada etc. (LOOSE, 2016, p. 112).

Em se tratando da leitura na/da formação do professor, nota-se a leitura voltada ao aspecto interativo, em que leitor/autor e texto dialogam na leitura numa perspectiva discursiva para construção de sentido, principalmente em se tratando de leituras direcionadas a professores que devem possibilitar uma interpretação crítica.

Outra questão relativa à leitura do professor refere-se às leituras em situações práticas do contexto da sala de aula, aos processos de ensino aprendizagem, ou seja, conhecimento das literaturas infantis e dos gêneros textuais e trabalhos com projetos.

A pesquisadora **Lilian Barcella Agliardi**, na Dissertação de Mestrado “A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização” (2019), aponta que

O processo de leitura e escritura ainda é embrionário nos encontros-ensaios, assim, através do portfólio, também buscou-se ensaiar mais o ler e escrever docente. Praticar a escrita possibilita refletir sobre o contexto e assim provocar uma prática de docência menor, por isto é um ato de subversão às ideias que chegam, de questionar, se inquietar e produzir novos pensamentos. Ler e escrever, para a maioria dos docentes de escola básica, ainda é um desafio. Nesse sentido, um desafio para o grupo do Pesquisar com. Considero essa ação – de ler e escrever - um processo de aprender juntas. Inicialmente imaginei que as professoras participantes da pesquisa iriam explorar amplamente a escrita sobre o que discutíamos nos encontros e que iriam registrar por escrito o lugar do qual falavam, da mesma forma que expressavam oralmente (AGLIARD, 2019, p. 90).

Neste sentido, ao investigar como se deu o ensino da Geografia no ciclo da alfabetização com projetos, a autora desenvolveu um grupo focal com os professores, no qual estes deveriam, através de leitura e escrita, expor a construção do conhecimento adquirido no processo de aplicação do projeto.

As análises da **literatura infantil, acervos PNLD e clássicos da literatura** aparecem nos trabalhos dos seguintes pesquisadores: Bastos (2016), Brustulin (2017), Werlang (2015), Ruggeri (2018), Jesus (2019), Souza (2015), Soares (2017), Costa (2015), Souza (2018), Cruz (2018) e Pacheco (2015). Todos tiveram suas pesquisas baseadas nos estudos da literatura infantil.

A literatura desempenha um importante papel na formação das crianças, principalmente daquelas que se encontram na fase de alfabetização, tendo em vista que mergulhar nesse universo permite agregar novos conhecimentos e, por conseguinte, formar leitores.

Nestas pesquisas, foram observadas duas perspectivas de análises. A primeira, da literatura infantil e acervos do PNLD, os pesquisadores buscaram identificar, nos cadernos, a perspectiva teórico-metodológica acerca do trabalho com esses materiais, e averiguaram que a literatura teve uma abordagem no trabalho com a língua portuguesa, com sequências didáticas e projetos didáticos numa perspectiva interdisciplinar.

E neste contexto, identificaram, ainda, um apagamento da literatura enquanto contação de histórias e leitura de fruição, pois o trabalho que está proposto nos cadernos possui uma perspectiva conteudista para trabalhar os componentes curriculares para a aprendizagem da leitura e escrita.

A segunda perspectiva baseia-se numa análise em relação aos acervos do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e os livros para crianças do PNAIC. Considerou-se a formação leitora devido a um número expressivo de materiais disponibilizados em sala e distribuídos em dois acervos destinados ao letramento literário e outro para a formação de leitores.

Ressalta-se a diferença entre letramento literário, “livros infantis” e “literatura infantil”: o primeiro é destinado ao trabalho com conteúdos curriculares no intuito de ensinar a apropriação e aquisição da leitura e escrita mediadas num trabalho com sequências didáticas e sequências de atividades. E o segundo, a literatura infantil, para trabalhar a leitura de fruição ou deleite e formar leitores.

A pesquisadora **Regiane Pradela da Silva Bastos**, em sua Dissertação de Mestrado, “Práticas de Alfabetizadoras em Formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura”, de 2016, elucida que:

A leitura literária corresponde ao interesse da criança, possibilitando não só uma alternativa de lazer e prazer, mas também por seu valor formativo, pois, de acordo com Soares (Soares, 2010, p. 15-16), “a literatura torna o mundo e a vida compreensíveis, porque revela outros mundos e outras vidas [...] a leitura literária possibilita o acesso da criança ao rico acervo de contos de fadas, de fábulas, de poemas que fazem parte da cultura de nossas sociedades (BASTOS, 2016, p. 73).

A pesquisadora **Aurea Elizabeth da Costa Scheer Brustulin**, em sua Dissertação de Mestrado denominada “Letramento Literário a partir do PNAIC/2013 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades” (2017), relata:

Durante as observações e entrevistas foram constatadas diversas afinidades entre os pressupostos teóricos do PNAIC/2013 e o uso de obras literárias como pretexto para fins conteudistas, didatizantes ou de cunho moral, estas pertenciam ao acervo do PNLD – Obras Complementares. Este relato reafirma as

relações descritas no decorrer deste texto, quando por diversas ocasiões citei indicações dos pressupostos teóricos do PNAIC/2013 para a utilização de obras literárias. Poucos exemplares do acervo possuíam o fim literário, a prioridade deste era a complementação de conteúdos dos componentes curriculares (BRUSTULIN, 2017, p. 140).

A pesquisadora **Sandra Danieli Werlang**, em sua Dissertação de Mestrado intitulada “Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do Ensino Fundamental” (2015), destaca:

[...] literatura é interpretada como sendo a “produção para a escola, de uma literatura destinada às crianças” ou uma apropriação pela escola. Esta escolarização da literatura, segundo Magda Soares possui caráter pejorativo em sua prática, pois a forma que vem sendo realizada pela escola é imprópria e inadequada, desvirtuando o literário (WERLANG, 2015, p. 33-34).

A pesquisadora **Meire Cristina Costa Ruggeri**, em sua Dissertação de Mestrado “O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do Ensino Fundamental” (2016), aponta que

Outro aspecto importante a ser observado é perceber que além da fruição, o livro literário vem sendo usado em outra perspectiva, discutida por Soares (2010b), que o destaca como suporte na alfabetização, no sentido de usá-lo para perceber a relação grafema/fonema, ou seja, possibilitar o trabalho com os aspectos técnicos da alfabetização, como o desenvolvimento de consciência fonológica (RUGGERI, 2016, p. 33).

A pesquisadora **Simone Aparecida de Jesus**, em sua Dissertação de Mestrado, “A Literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)” (2019), defende que “A literatura ensina muito mais; ensina a criar, a imaginar, a viver outros tempos, contudo de modo livre, sem regras ou obrigações. Dessa forma, se em tudo que ensina, ela ainda contribuir com a leitura estará cumprindo uma importante tarefa na formação do sujeito leitor.” (JESUS, 2019, p. 77).

De acordo com o pesquisador **Ingobert Vargas de Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, “Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do Ensino Fundamental”, “A análise dos acervos mostrou que nem todo livro produzido para crianças é literatura infantil, pois existem aqueles com perfil exclusivamente pedagógico e instrucional.” (SOUZA, 2016, p. 167).

A pesquisadora **Patrícia Cardoso Soares**, em sua Tese de Doutorado, “Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP” (2017) constatou que “[...] os profissionais na escola seguem

perpetuando práticas pedagógicas que desconsideram o que para nós é primordial - à função estética, a elevação do pensamento, construção das identidades. Assim, seguimos didatizando, escolarizando a literatura infantil na escola” (SOARES, 2017, p. 191).

A pesquisadora **Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli Costa**, em sua Dissertação de Mestrado, “Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância” (2015), acredita que, “Com a literatura inserida na aprendizagem da matemática, haverá uma maior compreensão do alunos, além de modificar o ensino que estamos habituados a presenciar, o ensino tradicional, desenvolvendo ainda, a linguagem.” (COSTA, 2015, p. 46).

A pesquisadora **Talita Fernanda de Souza**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramento matemático e histórias infantis: significações matemáticas em um 2º ano do Ensino Fundamental” (2018), salienta que

As histórias infantis podem oferecer um contexto no qual a Matemática se faça presente, o que é de extrema importância, pois ‘a aprendizagem só será significativa se estiver contextualizada no dia a dia, no mundo onde o sujeito está inserido, e também ancorada em conhecimentos prévios, devendo ser, acima de tudo, lúdica e prazerosa’ (ANDRADE, 2005, p.160) (SOUZA, 2018, p. 72).

A pesquisadora **Eliane Travensoli Parise Cruz**, em sua Tese de Doutorado, “Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor” (2018), observou a presença de literatura, matemática e interdisciplinaridade. Segundo a pesquisadora,

A formação do sujeito leitor está relacionada ao direito à aprendizagem, à conquista da dignidade humana, à construção do conhecimento. As crianças devem ter acesso às possibilidades variadas e intensas do desenvolvimento da leitura e da escrita, aprender a ler na escola, onde é o lugar em que se constroem e vivenciam-se conhecimentos (CRUZ, 2018, p. 54).

A pesquisadora **Paula Ferraz Pacheco**, em sua Dissertação de Mestrado, “Letramentos nos anos iniciais: Entre o texto verbal e o não verbal” (2015), avalia:

No que se refere ao trabalho pedagógico realizado na sala de aula que acompanhamos, consideramos que tanto o texto verbal quanto o texto não verbal dos livros infanto-juvenis foram explorados pela professora. O trabalho com o texto verbal compreendeu momentos de tradução e de retomada de componentes curriculares específicos, como os gêneros do discurso fábula, contos de fada e receita, e aspectos da gramática normativa (PACHECO, 2015, p. 89).

Enfim, no que tange às pesquisas que envolveram atividades na perspectiva do ensino com trabalho com leitura deleite, sequências didáticas, literatura infantil, leitura e escrita,

compreende-se que houve uma aproximação do desenvolvimento dos direitos de aprendizagem de língua portuguesa nos quesitos leitura, produção de textos escrita, oralidade, análise linguística (SEA) Sistema de Escrita Alfabética, com as abordagens de ler e escrever nos espaços educativos através de proposta realizada pelo Programa na perspectiva de ensinar a ler e escrever os alunos do ciclo de alfabetização e garantir a alfabetização de todas as crianças até o 3º ano do Ensino Fundamental.

Uma vez analisados os trabalhos selecionados, é possível dizer que a abordagem da leitura teve pouca ênfase nas pesquisas, visto que a maioria priorizou a escrita. Tal afirmação fica mais perceptível na sub-categoria leitura e escrita, com um número expressivo de pesquisas que destacaram a melhoria da apropriação ou aquisição da escrita e não da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho concentrou-se na análise das abordagens da leitura em Teses e Dissertações no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no período de 2013 a 2019.

Realizou-se uma pesquisa teórico-bibliográfica, exploratória e descritiva na modalidade estado do conhecimento e, para tratamento de dados, utilizou-se a Análise de Conteúdo preconizada por Bardin (2016).

Teoricamente, o trabalho se baseia nos principais autores da área, como: Ana Teberosky e Teresa Colomer (2003), Isabel Solé (1998), Mary Kato (1990), Teresa Colomer e Anna Camps (2002), entre outros.

A questão da pesquisa consiste em: Quais são as abordagens da leitura em Teses e Dissertações no âmbito do PNAIC no período entre 2013 a 2019 e publicadas na BDTD?

Para busca de dados recorreu-se à plataforma da BDTD, onde foram encontrados 71 trabalhos, distribuídos em 63 (sessenta e três) Dissertações de Mestrado e 08 (oito) Teses de Doutorado.

No entanto, como alguns trabalhos não abrangiam a temática, automaticamente, depois da seleção e leitura, foram excluídos, ficando de fora das análises, que acabaram somando, então, 34 (trinta e quatro), trabalhos, sendo 30 (trinta) Dissertações de Mestrado e 04 (quatro) Teses de Doutorado.

Vale ressaltar alguns aspectos:

- As dissertações 48 e 50 foram realizadas em conjunto entre duas mestrandas;
- As dissertações 12 e 13 se repetiam na plataforma da BDTD;
- A dissertação 57, que se apresenta como uma Tese na plataforma da BDTD, ao realizar-se o download descobre-se que se trata de uma Dissertação.

- Selecionou-se 71 documentos na BDTD, com o passo a passo já descrito. Contudo, ao realizar-se as respectivas leituras e análises, percebeu-se que alguns trabalhos não atendiam os critérios estabelecidos, não tinham a leitura como temática. Neste sentido, Gil (2008, p. 94) afirma: “Recomenda-se, primeiramente, uma leitura exploratória de todo o material selecionado. Nem tudo será necessariamente lido, pois nem tudo será importante para alcançar os propósitos da pesquisa. O material que se mostrar pouco pertinente será deixado de lado.”

As pesquisas aqui analisadas foram direcionadas ao ciclo de alfabetização, principalmente porque as pesquisas focaram um programa de formação continuada para professores

alfabetizadores que voltam para a prática docente, estabelecendo-se um processo de formação e acompanhamento da prática docente.

Neste contexto, notou-se, também, que havia análises voltadas às turmas de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Sendo a leitura o objeto da pesquisa, enfatizou-se que teve lugar em conjunto com outros saberes que são essenciais na área da alfabetização, como as áreas de ciências, geografia e matemática, que analisaram a escrita e leitura e adotaram uma perspectiva de trabalho interdisciplinar.

Neste sentido, destaca-se que os pesquisadores foram ecléticos em suas abordagens. Mas, inquestionavelmente, as áreas de destaque foram as de Língua Portuguesa e Matemática:

Em decorrência disso, elenca-se os pontos mais centrais de discussão em relação às teses e dissertações analisadas.

a) Um conjunto de Teses e Dissertações se baseava num contexto de política pública de formação, tendo a leitura diretamente relacionada à prática docente e ao ensino;

b) Um conjunto de Teses e Dissertações se concentrava nas análises dos cadernos de estudo da formação do PNAIC e outros materiais, direcionando as contribuições na formação continuada.

Portanto, considerando os objetivos específicos traçados, ressalta-se que ao investigar, nas produções científicas mencionadas, a abordagem da leitura e o processo de ensino, ficou claro que as Teses e Dissertações discutiam a leitura voltada à prática docente do professor alfabetizador numa perspectiva de ensino.

Sob uma ótica interacionista de leitura, que toma o texto como objeto de conhecimento, eles direcionaram a abordagem da leitura mediante ao trabalho com a literatura infantil, a sequência didática, a leitura deleite, gêneros textuais, proficiência da leitura e escrita. Nesses trabalhos, para verificar os avanços da leitura e escrita, foram aplicados testes psicogenéticos e propostas de intervenções pedagógicas.

Percebe-se que a leitura está voltada à prática docente e ao ensino. Nesse sentido, os pesquisadores fizeram as análises quanto à maneira como as professoras participantes das pesquisas utilizavam esses materiais em contexto formativo em sala de aula.

Algumas pesquisas visaram analisar como era trabalhada a leitura, o uso da literatura infantil, enfim, como eram utilizados os materiais de Literatura do PNLD, através dos módulos literários, do PNBE e dos acervos complementares.

Por meio de observações em sala de aula, queriam identificar os impactos que esses materiais tiveram na prática docente. Qual perspectiva utilizavam e que sentidos atribuíam à

sua utilização. Em alguns momentos, observaram que os professores usavam esses materiais para fim conteudistas, instrumentalizando o ensino na intenção de trabalhar leitura e escrita, se esquecendo da leitura de fruição. E quanto ao trabalho com a Leitura Deleite, compreende-se que este se deu no intuito de identificar como os professores alfabetizadores se apropriaram da leitura deleite e como direcionaram e influenciaram suas práticas no contexto escolar.

Sugerida pelo Programa como atividade permanente, a leitura deleite teve espaço garantido nas salas de alfabetização. É importante salientar que esta perspectiva relacionada à leitura de deleite ou leitura de fruição, em uma escola particular, foi a única, pois todas as outras escolas pesquisadas eram públicas. Nesse estudo, a pesquisadora queria saber a influência desse tipo de leitura na vida dos estudantes egressos daquela escola.

A Sequência Didática aconteceu mediante intervenções pedagógicas em que a literatura e diversos gêneros textuais foram utilizados para trabalhar essas propostas de ensino no contexto de sala de aula.

A perspectiva de avaliação diagnóstica antes e depois da sequência didática foi efetivada em quase todas as pesquisas, com o propósito de verificar os avanços dos alunos especificamente na escrita.

Muitos desses projetos de intervenção (Sequências Didáticas) foram aplicados na área de matemática, em pesquisas do ano de 2014, ano em que o PNAIC trabalhou com Alfabetização Matemática. Também foram trabalhadas outras áreas do saber, de maneira interdisciplinar, como ciências e geografia. A sequência didática foi uma das propostas do processo formativo do PNAIC, inclusive, algumas sequências aplicadas nas pesquisas localizadas são dos estudos do curso de formação ofertado pelo Programa.

Quanto à Proficiência da Leitura e escrita (abordagem da leitura referente às proficiência da leitura e escrita), notou-se que se apoiavam em testes psicogenéticos e outros relacionados à melhoria das proficiências com ênfase na escrita. A maioria dos trabalhos fez uso de testes de ditado, para, em seguida, aplicar um plano de intervenção pedagógica para verificar se houve melhoras na proficiência da leitura e escrita.

Tendo em vista um sujeito que interage com o texto utilizando sua habilidade de decodificação e conhecimento do texto relacionado a conteúdo e forma, além de utilizar seus conhecimento prévios e do mundo em conjunto com objetivos, previsão e inferência, proporcionada pelo texto numa construção de sentido.

Por outro lado, ao mapear dados como nível acadêmico, regiões de defesas, programas de pós-graduação, áreas do conhecimento, linhas de pesquisas, referencial teórico-metodológico dos trabalhos analisados, foi possível conhecer os contextos das produções acadêmicas.

Ao fim destas considerações, compreende-se que investigar pesquisas que focalizaram um programa de formação continuada para professores alfabetizadores, o PNAIC, cujo objetivo era “alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental”, forneceu uma visão de como se constituem as ações na prática docente, em especial, para o ensino, com destaque para a leitura voltada à literatura infantil, à leitura deleite, à sequência didática, e aos gêneros textuais.

A análise das pesquisas selecionadas mostrou que o objeto de estudo da presente investigação teve pouco espaço no desenvolvimento das atividades realizadas pelos pesquisadores, principalmente porque a maioria dos trabalhos se concentrou na importância da escrita.

É importante salientar, ainda, os protagonistas desta ação: os professores alfabetizadores (pesquisados) e os orientadores de estudo (pesquisadores). Esses mobilizaram experiências e saberes na construção da leitura como prática educativa, uma vez que os pesquisadores eram responsáveis por aplicar as atividades (Plano de intervenção e sequência-didática), especialmente quando a pesquisa era pesquisa-ação.

Verificou-se aspectos positivos no trabalho com leitura e escrita, ao assumirem o texto como ponto de partida para o ensino da língua.

Inquestionavelmente, os textos, desde os anos de 1980, são tema de pesquisas no País e, ao definir o texto como objeto de ensino, certamente formaremos leitores e produtores de textos, o que remete ao ensino da língua numa perspectiva interativa e discursiva.

Encerrar uma discussão na qual se ocupa diferentes papéis – pesquisadora, professora alfabetizadora e orientadora de estudo – consiste em algo bastante difícil, pois parece que há muito a dizer, principalmente quando a intenção não é esgotar o tema pesquisado, tendo em vista que há muitas abordagens da leitura a serem desveladas, missão que implica muitos estudos.

No caso desta pesquisa, foi possível constatar a presença de pesquisadores de diversas regiões do País. Trata-se de vozes que se entrelaçam em produções científicas escritas por/para Professores Alfabetizadores e Orientadores de Estudo do PNAIC, todos engajados como professores da rede pública de ensino e pesquisadores de universidades brasileiras.

Nesta perspectiva, o trabalho aqui finalizado se soma a essas outras vozes na tessitura desta pesquisa e de outras que virão, assim, espera-se que estas reflexões contribuam para a produção de outras pesquisas.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, Mirna F. da S. de (coord.). Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o Pnaic. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015, p. 18-26.

ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?** 2016. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. Universidade Federal de Goiás. Jataí-GO .

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIBLIOTECA Digital Brasileira de Teses (BDTD). Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vu-find/Content/history>. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Alfabetização. **PNA - Política Nacional de Alfabetização I**. Contextualizando o Cenário Atual. Brasília, DF: MEC, SEALF, 2019, p. 10-13.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686325/artigo-62-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL, Ministério da Educação. **PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Documento Orientador**. PNAIC em Ação. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização**. Municípios interessados devem aderir a partir de quarta, 12, 17 de julho de 2017. Disponível em: Municípios interessados devem aderir a partir desta quarta, 12 - MEC. Acesso em 12 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. PNAIC – **Cadernos Interdisciplinares**. 2015. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/category/pnaic-2015-cadernos-interdisciplinares/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Documento Orientador Pacto 2014**. Brasília, DF: Coordenação de Formação Continuada de Professores DAGE/SEB/MEC, Janeiro 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC - Cadernos de Matemática**. 2014. Disponível

em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/category/pnaic-2014-cadernos-de-matematica/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional da Educação**. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação 2014-2024**. Linha de base. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNAIC - Cadernos da Linguagens**. 2013. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/obeducpacto/category/pnaic-2013-cadernos-da-linguagem/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria 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. Disponível em: http://www.lex.com.br/doc_23490618_PORTARIA_N_867_DE_4_DE_JULHO_DE_2012.aspx. Acesso em: 20 out. 2020

BRASIL, Ministério da Educação. **Elementos conceituais e metodológicos dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Currículo na Alfabetização: concepções e princípios. Secretaria de Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Formação do Professor Alfabetizador: Apresentação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012b.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo inclusivo: o direito de ser alfabetizado: ano 3: unidade**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012c.

BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Formação de Professores no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012d.

BRASIL. **Lei nº 12.056**, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao art. 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/12056.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Câmara dos Deputados. Comissão de Educação e Cultura. **Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final**. 2. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007a.

BRASIL. **Lei nº 11.273**, de 6 de fevereiro de 2006. Autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. Brasília: DF, 2006.

BRASIL. **Lei nº 11.274** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.114**, de 16 de maio de 2005 - torna obrigatória a matrícula das crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivo/pdf/ensfund/ensfund9_perfreq.pdf . Acesso em: 11 abr. 2021.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei n. 9.394/96**. Artigo 32 da Lei nº 9.394 de 20 de Dezembro de 1996 Disponível em: www.jusbrasil.com.br/topicos/11691412/artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: cadernos de formação.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional Alfabetização na Idade Certa PNAIC**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11268-gt-capitais-pnaic-apresentacao-21062012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Pró-Letramento**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=8937-perguntas-letramento-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 21 set. 2020.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; KIMURA, Cecília Fukiko Kamei; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: enfrentando um problema secular. **Revista Reamec**, Cuiabá -MT, v. 1, n. 5, dez. 2016.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; FERRARINI, Anabela Rute Kohlmann. **Histórias, experiências e reflexões: Pacto pela Alfabetização na Idade Certa em Mato Grosso** (2013). Coleção PNAIC de Mato Grosso: memórias de alfabetização. Cuibá: EdUFMT, 2015.

CARDOSO, Cancionila Janzkovski; RODRIGUES, Sílvia de Fátima Pilegi; CARDOSO, André Luís Janzkovski. Alfabetização e formação de professores: potencialidades e limites segundo coordenadores locais do PNAIC-Mato Grosso. **Laplage em Revista** (Sorocaba), vol. 4, n. 2, maio-ago. 2018, p. 82-100 ISSN:2446-6220.

CHARTIER, Anne-Marie. **Ensinar a ler e escrever, entre teoria e prática**. Semana da Educação 2010, Palestra apresentada na V semana da Educação, da Fundação Victor Civita. São Paulo, 20 de outubro de 2010. Service D'histoire De L'éducation.Inrp-Paris.

COLOMER, Teresa. **Andar entre livros: a leitura literária na escola**. Trad. de Laura Sandroni, São Paulo: Editora Global, 2007.

COLOMER, Teresa. **Ensinar a ler, ensinar a compreender**/Teresa Colomer e Anna Camps: Trad. Fátima Murad –Porto Alegre, RS: Artmed, 2002.

CURY, Roberto Jamil. **Lei de diretrizes e bases da educação: Lei 9.394/96**. 9. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

DEHAENE, S. **The number sense: How the mind creates mathematics**, American Psychological Association, Oxford University Press, 2011.

FERNANDES, Christiane Caetano Martins; D'ÁVILA, Jorge Luis. O Estado do Conhecimento sobre a prática da pesquisa como instrumento pedagógico na educação básica: as produções acadêmicas dos programas de pós-graduação *stricto sensu* no Brasil, **InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Campo Grande, MS, v. 21/22, n. 42/44, p. 181-201, 2015/2016.

FERRAREZI JÚNIOR, Celso; CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos e leitores: o ensino da leitura na educação básica**. São Paulo: Parábola, 2017.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FERREIRO, Norma Sandra de A.; GONTIJO Cláudia Maria Mendes ; GOULART, Cecília M. A. Apresentação. **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2017.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2018.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas. ST, 2008.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões e métodos na construção**

da pesquisa, 2. ed. São Paulo: Cortez Editora. Novos Sentidos à Ciência, 1998, p. 35-68.

GOULART, Cecília M. A.; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; FERREIRA, Norma. Sandra de A. Ferreira (org.) **A alfabetização como processo discursivo: 30 anos de A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1994.

KATO, Mary. O aprendizado da leitura. Revisão e preparação: Cristina Sarteschi. 3. ed. Brasileira: setembro de 1990, Livraria Martins Fontes Editora LTDA, São Paulo/SP.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, Leitura e Escrita** - Formação de Professores em curso. Rio de Janeiro: Edição Papéis e cópias da escola de professores, 1995.

KRAMER, Sonia; NUNES, Maria Fernanda R.; CORSINO, Patrícia. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

LEITURA. *In*: **Glossário CEALE**: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/leitura>. Acesso em: 22 out. 2020.

LEFFA, Vilson J. de. **Aspectos da leitura**: uma perspectiva psicolinguística. 1. ed. Porto Alegre, RS: Sagra-DC Luzzatto Editores, 1996.

LOPES, Denise Maria de Carvalho. Considerações sobre a Política Nacional de Alfabetização. **Revista Brasileira de Alfabetização – ABAlf**. ISSN: 2446-8584. Belo Horizonte, MG, v. 1, n. 10 (Edição Especial), p. 86-90, jul./dez. 2019.

MACHADO, Amália. **Análise de Conteúdo da Bardin em três etapas simples**, 21 de jan de 2020 Disponível em: www.academicapesquisa.com.br/post/análise-de-conteúdo-da-bardin-em-três-etapas-simples, Acesso em: 02 jun. 2021.

MARTINIAK, Vera Lucia. Professor como Protagonista: a construção da autonomia docente no processo de formação continuada: o Pnaic. *In*: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação. Brasília, DF: MEC/SEB, 2015, p.52-61

MARTINIAK, Vera Lucia. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2012.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

MATO GROSSO. Estado, Posição Geográfica, Mato Grosso em números, Mapa de Mato Grosso. Disponível em: www.gov.br/defesa/pt-br/arquivos/programa_calha_norte/pcn-estado-do-mato-grosso.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

MELO, Jessika do Amaral. **A importância da leitura praticada**: uma atitude reflexiva para formação do leitor Disponível em: www.passeidireto.com/arquivo/87395734/a-importancia-da-pratica-da-leitura-artigo Acesso em: 10 jul. 2021

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. Alfabetização e letramento na BNCC: problemas conceituais, lacunas e inadequações no que é prescrito para os dois anos iniciais do ensino fundamental, **Debates em Educação**, vol. 12, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2020.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez.2014. Disponível em: <https://revistaeletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 20 jul. 2020.

OLIVA, Mariana Faria. **A entrada da Educação Infantil no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC**: algumas questões para análise. Universidade do Estado do Rio de Janeiro –UERJ, s.d.

PEREIRA, Siclay. **Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas**: questões de gestão pedagógica. 2018. 300f. Dissertação (Mestrado em Educação) Políticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP.

RIBEIRO, Marta Flora Almeida Dias. Ler bem para aprender melhor: um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. *In: Leitura*: sua conceptualização e aprendizagem. 2005, 230 f. Dissertação de Psicologia, Universidade do Minho, Braga/Portugal, p.15-65.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo Estado da Arte em educação. **Diálogo educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <http://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino-pos.0242-posensino/romanowski-j.-p.-ens-r.-t.-as-pesquisas-denominadas-do-tipo-201ces-tado-da-arte201d.-dialogos-educacionais-v.-6-n.-6-p.-37201350-2006/view>. Acesso em: 22 out. 2020.

ROLKOUSKI Emerson; LEAL, Telma Ferraz. Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: o Pnaic. *In: BRASIL*. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno de Apresentação Brasília: MEC/SEB,2015, p. 27-51.

SANTOS, Adriana Rodrigues da Rocha, **Alfabetização e diversidade**: repercussões das políticas públicas educacionais no chão da escola pública no município de Araçatuba/SP. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) Psicologia em Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo/SP

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

SERAFIM, Monica de Sousa, As concepções de leitura de professores em formação inicial e continuada: encontros ou desencontros? **Eutomia**, Revista de Literatura e Linguística, Recife, 2015.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Biblioteca escolar**: da gênese à gestão. *In: ZILBERMAN*, Regina; RÔSING, Tânia M. K. Escola e Leitura velha crise. Novas Alternativas. 1. ed., São

Paulo: Global Editora, 2009.

SISTEMA de Bibliotecas (SIB) da FURG. Disponível em: <https://www.facebook.com/SIB-FURG/posts/278514418925319/>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento. *In: Alfalettrar: Toda criança pode aprender a ler e escrever*. São Paulo: Contexto, 2020, p.15-32.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 1998.

SOLÉ, Isabel. Ler, leitura, compreensão: sempre falamos a mesma coisa? *In: TEBEROSKY, Ana et al. Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003, p. 17-26.

SOLÉ, Isabel. **Estratégia de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling; revisão técnica de Maria da Graça Souza Horn. 6. ed. Porto Alegre, RS: Penso, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrobras, RJ: Vozes 2013.

TEBEROSKY, Ana. **Aprender a ler e a escrever**: uma proposta construtivista /Ana Teberosky e Teresa Colomer: trad. Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre, RS: Artmed, 2003.

TEIXEIRA, Margarida Maria; VIANA, Leopoldina Fernanda. **Aprender a ler**: da aprendizagem formal à aprendizagem informal. 1. ed. Lisboa, Portugal: Editora ASA, Editores II. S.A, 2002.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VIÉDES, Sílvia Cristiane Alfonso; BRITO, Vilma Miranda de. A política educacional de alfabetização da criança consubstanciada pelos programas, projetos e pactos: o novo ou tudo de novo? **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, v. 15, n. 63, p. 143-171, jun. 2015.

WEBB, Steve. **Viviana, a Rainha do Pijama**. São Paulo: Salamandra, 2006.

WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. **Lista de Municípios de Mato Grosso por população**. Lista de municípios de Mato Grosso por população – Wikipédia, a enciclopédia livre (wikipedia.org) Acesso em: 11 abr. 2021.

ZILBERMAN, Regina. A escola e a leitura da literatura. *In: ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tânia M. K. Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas*. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

ZILBERMAN, Regina; RÔSING, Tânia M. K. **Escola e Leitura**: velha crise, novas alternativas. 1. ed. São Paulo: Global Editora, 2009.

Apêndice A – Dissertações

Nº	Nível	Ano	Título das Dissertações
01	Dissertação	2016	Apropriações de concepções de leitura do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
02	Dissertação	2016	Práticas de alfabetizadoras em formação pelo PNAIC: estudo do uso dos acervos de leitura
03	Dissertação	2015	Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC
04	Dissertação	2019	A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
05	Dissertação	2016	O pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo-ES
07	Dissertação	2016	(Re)ensinando a alfabetizar: um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012)
08	Dissertação	2018	Inovações educacionais presentes no PNAIC-
09	Dissertação	2018	Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) Autora:
10	Dissertação	2016	Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do Ciclo de Alfabetização do PNAIC
11	Dissertação	2016	O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?
12	Dissertação	2016	O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO: o que revelam os documentos?
13	Tese	2015	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC
14	Dissertação	2017	O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Medianeira
15	Dissertação	2019	O trabalho com gêneros textuais na feitura de si e do outro: memórias de professores alfabetizadores egressos do PNAIC
16	Dissertação	2015	PNAIC: uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente
17	Dissertação	2017	A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas
18	Dissertação	2019	As repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na ótica de docentes
19	Dissertação	2016	A formação docente continuada PNAIC 2013: uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos
20	Dissertação	2015	Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação: reflexões a partir do PNAIC (2013)

21	Dissertação	2017	As contribuições do PNAIC para a prática docente: o que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares
22	Dissertação	2016	O ensino no ciclo alfabetização: a continuidade didática e a progressão do aprendizado
23	Dissertação	2017	A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso
24	Dissertação	2015	Pacto Nacional pela Alfabetização o na Idade Certa: na trilha de sentidos ressoantes
25	Dissertação	2018	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento: relações entre a matemática e a língua materna nos cadernos de formação do PNAIC
26	Dissertação	2018	Conteúdos de conhecimento linguístico para o ensino da alfabetização: uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do PNAIC
27	Dissertação	2015	Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância
28	Dissertação	2018	Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questões de gestão pedagógica
30	Dissertação	2018	O gênero fórum de discussão online na formação continuada de orientadores de estudos do PNAIC: caracterização e potencialidades
31	Dissertação	2016	Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade
32	Dissertação	2017	Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora: um estudo autobiográfico
33	Dissertação	2016	Formação continuada de professores alfabetizadores Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa Autora: Viviane Carrijo Volnei Pereira
34	Dissertação	2017	Ensino de ciências da natureza no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
36	Dissertação	2015	Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores
37	Dissertação	2017	O ensino de geografia nos três primeiros anos do ensino fundamental: análise dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do ‘Ler e Escrever’
38	Dissertação	2018	Leitura deleite e formação docente: o saber pelo prazer
40	Dissertação	2016	Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização
41	Dissertação	2015	Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: acervos para os anos iniciais do ensino fundamental
42	Dissertação	2017	Desempenho de leitura e escrita de palavras isoladas e pseudopalavras de escolares do 3º ano

44	Dissertação	2018	Letramento matemático e histórias infantis: significações matemáticas em um 2º ano do ensino fundamental
45	Dissertação	2019	Leitura e escrita na educação infantil: práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
46	Dissertação	2018	A leitura no 5º ano do ensino fundamental: uma contribuições o para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão/BA
47	Dissertação	2018	Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas
48	Dissertação	2018	A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do ensino fundamental: uma contribuições para a formação de alunos leitores na rede de ensino de Lapão/BA
50	Dissertação	2016	Letramentos em diálogo com o acervo do pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma ampliação da experiência com linguagem
51	Dissertação	2015	Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental
52	Dissertação	2016	O espaço do livro literário nas práticas de alfabetização do 1º ano do ensino fundamental
53	Dissertação	2015	A língua escrita em ciclo final de alfabetização: uma interface com consciência fonológica
54	Dissertação	2016	Era uma vez... a literatura infantil que circula na escola: uma análise de edições adaptadas de contos de fadas
56	Dissertação	20 19	A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com produzindo geografias menores no ciclo de alfabetização
58	Dissertação	2017	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica
59	Dissertação	2017	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador
60	Dissertação	20 19	Práticas pedagógicas e instâncias formativas: teoria e prática no trabalho docente
61	Dissertação	2015	Avaliação nacional da alfabetização e provinha Brasil: percepção dos gestores e suas funções-Autora: Patrícia da Silva Onório Pereira
62	Dissertação	20 15	Letramentos nos anos iniciais: entre o texto verbal e o não verbal -Autora: Paula Ferraz Pacheco
63	Dissertação	2015	“A língua é ao mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”: língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de pedagogia

64	Dissertação	2017	Apropriação do conceito de letramento por professoras da rede municipal de educação de Goiânia
65	Dissertação	2016	A formação do professor alfabetizador: o que dizem as produções acadêmicas
66	Dissertação	2015	A consciência fonológica e suas implicações na língua escrita
67	Dissertação	2015	Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização

Fonte: Plataforma BDTD, 2020/2021.

Apêndice B – Teses

Nº	NÍVEL	ANO	TÍTULOS DAS TESES
06	Tese	2018	Políticas Públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor
13	Tese	2015	Construção de práticas de alfabetização no contexto dos Programas Alfa e Beto e PNAIC
29	Tese	2015	Programa pacto nacional pela alfabetização na idade certa (PNAIC) na Paraíba: teoria, prática e reflexão em relatos de professores
35	Tese	2017	Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (2013-2015)
39	Tese	2016	Leitura fruição na escola: o que alunos e professores têm a dizer?
43	Tese	2018	Um Estudo sobre a Leitura e a Escrita no Ciclo de Alfabetização de uma Escola Pública da Cidade de Pelotas – RS
49	Tese	2017	Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP
55	Tese	2014	Alfabetização e diversidade: o trabalho do professor frente a salas de aulas compostas por alunos com diferentes conhecimentos e experiências

Fonte: Plataforma BDTD, 2020/2021.

Apêndice C – Referências das Teses e Dissertações selecionadas

AFONSO, Maria Aparecida Valentim. **Programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na Paraíba:** Teoria, prática e reflexão em relatos de professores. 2018,401f. (Doutorado em Linguística) Linguística e Práticas Sociais- Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa/PB.

AGLIARDI, Lilian Barcella. **A Pedagogia de Projetos e o Pesquisar com Produzindo Geografias Menores no Ciclo de Alfabetização.** 2019. 166f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Ensino-Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Porto-Alegre/RS.

ASSIS, Ana Kátia Ferreira de. **O PNAIC e a educação básica em Jataí-GO:** o que revelam os documentos? 2016. 181f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Professores. – Universidade Federal de Góias. Jataí-GO.

AZEVEDO, Cleia Maria Lima. **“A língua é no mesmo tempo objeto de conhecimento e ainda é o meio de você aprender o conhecimento”:** Língua materna e alfabetização na visão de professoras egressas do curso de Pedagogia. 2015. 129f. Dissertação. (Mestrado em Linguística) Linguagem e Práticas Escolares - Universidade do Vale dos Rio dos Sinos -São Leopoldo/SP.

BARLETTA, Bárbara Pereira Leme. **(Re)ensinando a alfabetizar:** um estudo sobre os livros de orientação pedagógica do PNAIC (2012). 2016. 124f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Didática, Teorias de Ensino e Prática Escolares. Faculdade de São Paulo da Universidade de São Paulo. São Paulo-SP.

BARROS, Paula Mangolin de. **A implantação da meta 5 do Plano Nacional de Educação na rede municipal de São Paulo e o papel do planejamento na efetivação da política pública: um estudo de caso.** 2017. 173f. Dissertação (Mestrado em Educação) Estado, Sociedade e Educação Universidade de São Paulo/São Paulo/SP.

BASSO, Susana Vera. **Conteúdos de conhecimento linguístico para o Ensino da alfabetização:** Uma análise sobre a formação de alfabetizadores na política do Pnaic. 2018. 169f. (Mestrado Em Educação) Processos Educativos e Formação de Professores Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Francisco Beltrão/PR.

BASTOS, Regiane P. da S. **Prática de Alfabetização em formação pelo Pnaic:** estudo do uso dos acervos de leitura. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis/MT.

BATISTA ,Gilka Fornazari. **Práticas Pedagógicas e Instâncias Formativas:** Teoria e Prática no Trabalho Docente. 2019.121f.Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual De Campinas-Campinas/SP.

BERNARDELLI, Anelise dos Santos. **A língua escrita em ciclo final de alfabetização:** Uma interface com a consciência fonológica. 2015. 160f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) Universidade Federal da Paraíba-Mamanguape/PB70.

BORBA, Ellem Rudijane Moraes de. **Leitura Deleite e formação docente: o saber pelo prazer.** 2018,117f. Dissertação (Mestrado em Educação) Formação de Professores, Ensino, Processos e Práticas educativas - Universidade Federal de Pelotas-Pelotas/RS.

BRUSTULIN, Aurea Elizabeth da Costa Scheer. **Letramento Literário a partir do PNAIC/2013 – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: limites e possibilidades.** 2017. 235f. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) Teoria e Prática de Ensino, Universidade Federal do Paraná-Curitiba/PR.

CELLA, Sirley Morello. **Letramentos em diálogo com o acervo do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Uma ampliação da experiência com Linguagem.** 2016. 141f. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação, Linguagens e Tecnologia - Universidade De Caxias Do Sul Caxias Do Sul/RS.

CICHOCKI, Manoela Soares. **Inovações Educacionais Presente no Pnaic.** 2018. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação) Práticas Pedagógicas e Elementos articuladores – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba/PR.

CLARINDO, Tania Tuchtenhagen. **Um estudo obre a leitura e a escrita no ciclo de alfabetização de uma escola pública da cidade de Pelotas-RS.** 2018. 180f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

COSTA, Patrícia Maria Barbosa Jorge Sparvoli. **Era uma vez... Alfabetização matemática e contos de fadas: uma perspectiva para o letramento na infância.** 2015. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas/SP.

CRUZ, Eliane Travensoli Parise. **Políticas públicas de formação continuada de alfabetizadores: implicações para a construção do leitor.** 2018, 151 f. Tese (Doutorado em Educação) –História e Políticas Públicas Educacionais. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa/PR, 2018.

FERREIRA, Patrícia de Faria. **Os impactos do Pacto Nacional Pela Alfabetização na Idade Certa na formação matemática de professoras alfabetizadoras e sua relação com a cultura da performatividade.** 2016. 128f. Dissertação. (Mestrado Profissional do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas-RS.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. **Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC.** 2015. 154f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Letras). Universidade Federal da Paraíba, Mamanguape-PB.

FRANCO, Maira Vieira Amorim. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Os discursos dos professores sobre a efetividade da formação continuada na prática pedagógica,** 2017. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) Profissão Docente, Currículo e Avaliação - Universidade de Brasília-Brasília/DF.

GUIMARÃES, Rejane Teodoro. **O ensino da geografia nos três primeiros anos do Ensino Fundamental: Análise dos programas Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e do “Ler e Escrever”.** 2017.140f. Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo/SP.

JESUS, Deise Cristina Carvalho de. **Os caminhos reflexivos/formativos percorridos por uma professora alfabetizadora:** Um estudo autobiográfico. 2017. 230f. Dissertação (Mestrado em Educação) Pontifícia Universidade Católica de Campinas-Campinas/SP.

JESUS, Simone Aparecida de. **A literatura no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2019. 144f. Dissertação (Mestrado em Educação) Fundamentos dos Processos Educativos. Universidade Federal de Goiás-Goiânia.

LEÓN, Silvana Corrêa Vieira, **Permanências e rupturas nas práticas de professoras alfabetizadoras em formação:** reflexões a partir do PNAIC. 2015.182f. (Mestrado em Linguística) Linguagem e Práticas Escolares. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo/RS.

LOOSE, Celina. **Apropriações de leitura do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).** 2016. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação e Linguagem, – Universidade Federal do Espírito Santo-Vitória/ES.

LOPES, Kelly Cristina Pereira. **As Repercussões do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) na ótica de docentes.** 2019. 219f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

LOVATO, Regilane Gava. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – (PNAIC/2013) e os professores do município de Castelo – ES.** 2016 .204f. Dissertação (Mestrado em Educação) Conhecimento e Inclusão Social. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

MARINHO, Tarcyla Coelho de Souza. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** na trilha de sentidos ressoantes. 2015. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação) Linguagem, Subjetivações e Práxis Pedagógica. Universidade Federal da Bahia-Salvador/BA.

MATTOS, Greyd Cardoso. **A formação docente continuada PNAIC 2013:** Uma análise da situação dos professores alfabetizadores de surdos. 2016. 86f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri. Diamantina.

MELO, Eliane Pimentel Camillo Barra Nova de. **PNAIC:** uma análise crítica das concepções de alfabetização presentes nos cadernos de formação docente. 2015. 252f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos.Sorocaba-SP.

MELO, Samara Cavalcanti da Silva. **Ensino de ciências da natureza no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.** 2017. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) Didática de Conteúdos Específicos-Universidade Federal de Pernambuco/RECIFE/PE.

MORAES, Daisinalva Amorim de. **Construção de práticas de alfabetização no contexto dos programas Alfa e Beto e PNAIC.** 2015. 295f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco-Recife/PE.

MORAIS, Kaline Castro Campos Neves. **A leitura no 5º ano do Ensino Fundamental:** Uma contribuição para o desenvolvimento da competência leitora na rede municipal de ensino de Lapão/BA. 2017. 165f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional) Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Universidade Federal da Bahia-Salvador/BA.

MOREIRA, Ana Karenine Souza. **Apropriação do conceito de letramento por Professoras de Alfabetização na rede Municipal de Goiânia**. 2017. 148f. Dissertação (Mestrado Em Educação) Leitura, Educação e Ensino de Língua Materna e Ciências da Natureza. Universidade Federal de Goiás-Catalão/GO.

OLIVEIRA, Andréa Ramos de. **As contribuições do Pnaic para a prática docente: O que pensam e fazem docentes do 3º ano e gestores escolares**. 2017. 208f. Dissertação (Mestrado Em Educação) Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem-Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho” Presidente Prudente/SP.

PACHECO, Paula Ferraz. **Letramentos nos anos iniciais: Entre o texto verbal e o não verbal**. 2015. 122f. Dissertação (Mestrado em Linguística) Universidade Federal de São Carlos-São Carlos/SP.

PAGNAN, Katiane Beatriz da Silva. **A formação do professor alfabetizador: O que dizem as produções acadêmicas**. 2016. 138f, Dissertação (Mestrado em Educação) Fundamentos Educacionais e Formação de Professores-Universidade Federal do Triângulo Mineiro-Uberaba, MG.

PEREIRA, Siclay. **Implantação do PNAIC nos municípios de Santo André e São Bernardo do Campo à luz do ciclo de políticas: questões de gestão pedagógica**. 2018. 300f. Dissertação(Mestrado em Educação) Políticas Educacionais, Universidade Nove de Julho, São Paulo/SP.

PRATES, Ana Cristina Melo. **Desempenho de Leitura e Escrita de Palavras Isoladas e Pseudopalavras de Escolares do 3º Ano**, 2017.101f. Dissertação Mestrado (Distúrbio da Comunicação Humana). Universidade Federal de Santa Maria-Santa Maria/RS.

ROCHA, Ana Paula de Matos Oliveira. **Implicações da regulação pós-burocrática para o trabalho docente no Distrito Federal no Âmbito do Pacto Nacional Pela Alfabetização Na Idade Certa (2013-2015)**. 2017. 468f. Tese (Doutorado em Política Social) Política Social, Estado e Sociedade. Universidade de Brasília Brasília/DF.

RUGGERI, Meire Cristina Costa. **O Espaço do Livro Literário nas Práticas de Alfabetização do 1º Ano do Ensino Fundamental**. 2016.141f. Dissertação (Mestrado em Educação) Práticas Educativas, Políticas Educacionais e Inclusão. Universidade Federal de Goiás-Catalão/GO.

SANTOS, Adriana Rodrigues da Rocha. **Alfabetização e diversidade: repercussões das políticas públicas educacionais no chão da escola pública no município de Araçatuba/SP**. 2014. 96f. Dissertação (Mestrado em Educação) Psicologia em Educação- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo/PUC, São Paulo/SP.

SANTOS, Jânio Nunes dos. **O trabalho com gêneros textuais na feita de si e do outro: Memórias de professores alfabetizadores egressos do Pnaic**. 2019. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe - São Cristóvão (SE).

SANTOS, Juliana Maria Soares dos. **Letramento e ludicidade: superando dificuldades da leitura na alfabetização**. 2016, 85f. Dissertação (Mestrado Profissional) Formação de Professores, Universidade Estadual da Paraíba-Campina Grande – PB.

SANTOS, Marilene Santos Xavier dos. **A formação em serviço no PNAIC de professores que ensinam matemática e construções de práxis pedagógicas**. 2017. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação em Ciências e Matemática - Universidade Federal de Brasília, Brasília/DF.

SANTOS, Sandra Mara Castro dos. **Análise da proposta do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa para Formação do professor Alfabetizador**. 2015. 237f. (Mestrado Em Educação) Universidade Federal do Paraná Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Curitiba/PR.

SANTOS, Elizete Ferreira dos. **Entre o verbal e o visual: as imagens do livro de literatura infantil na formação de leitores**, 2015. 245f. Dissertação. (Mestrado em Educação) Educação e Linguagem-Universidade Federal do Espírito Santo-Vitória/ES.

SILVA, Elen Maisa Alves da. **Era uma vez... A literatura infantil que circula na escola: Uma análise de edições adaptadas de contos de fadas**. 2016. 116f. Dissertação (Mestrado em Educação) Estudos Culturais em Educação - Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Porto Alegre/RS.

SILVA, Fabio Colins da. **Saberes docentes na/da formação continuada de professores que ensinam matemática no ciclo de alfabetização**. 2015. 175f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática) Educação Matemática - Universidade Federal do Pará Belém/PA.

SILVA, Janaína de Souza. **O ensino no ciclo alfabetização: a continuidade didática e a progressão do aprendizado**. 2016. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Paulista UNESP, Rio Claro/SP.

SILVA, Janaína de Castro Azevedo. **A consciência fonológica e suas implicações na aquisição da língua escrita**. 2015. 154f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, Guarabira-PB.

SILVA, Maria da Conceição Lira da. **Leitura e Escrita na Educação Infantil: Práticas de ensino de professoras participantes do curso de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. 2019. 211f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife/PE.

SILVA, Nicette Navarro Almeida da. **Um olhar sobre a habilidade de leitura de alunos do 4º ano após o período do ciclo de alfabetização do PNAIC**. 2017. 77f. Dissertação (Mestrado profissional em Linguística e Ensino) Estrutura e dinâmica da língua em atividade de aprendizagem – Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa/PB.

SIQUEIRA, Raíssa Borges. **A Alfabetização matemática na perspectiva do letramento: relações entre a matemática e a língua materna nos cadernos de formação do PNAIC**. 2018.108f. Dissertação (Mestrado em Educação) Ensino de Ciências e Matemática, Universidade de São Paulo, São Paulo /SP

SOARES, Patrícia Cardoso, **Leitura literária no ciclo alfabetizador: repercussões das políticas educacionais no chão da escola pública municipal de Araçatuba/SP**. 2017. 298f. Tese. (Doutorado em Educação) Currículo-Políticas Públicas e Reformas Educacionais e Curriculares- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- São Paulo /SP .

SOUZA, Ingobert Vargas de. **Políticas públicas para o livro e a leitura no Brasil: Acervos para os anos iniciais Do Ensino Fundamental**. 2015. 192f. Dissertação (Mestrado em Educação) Ensino e Formação de Educadores-Universidade Federal de Santa Catarina/SC.

SOUZA, Keila Antonia Barbosa. **Leitura e formação docente: diálogos com professoras no contexto do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Educação) Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento: perspectivas histórica e contemporânea – Universidade Federal do Mato Grosso, Rondonópolis/MT.

SOUZA, Maria Geiziane Bezerra. **Saberes-fazeres mobilizados por professoras alfabetizadoras: Uma análise de práticas de ensino da leitura e da escrita consideradas bem-sucedidas**. 2018. 287f. Dissertação. (Mestrado Em Educação Contemporânea) Universidade Federal de Pernambuco- Caruaru/BA.

SOUZA, Talita Fernanda de. **Letramento Matemático e Histórias Infantis: Significações Matemáticas em Um 2º Ano do Ensino Fundamental**. 2018. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) Educação em Ciências e Matemática. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

TONIN, Fabiana Bigaton. **Leitura fruição na escola: O que alunos e professores têm a dizer?** 2016. 274f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

VILELA, Patrícia Ares Azevedo Dourado. **A leitura como prática significativa para os alunos do 5º ano do Ensino Fundamental: uma contribuição para a formação de alunos leitores na rede de ensino de lapão/ba**.2017.162f. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional) Currículo, Linguagens e Inovações Pedagógicas, Universidade Federal da Bahia-Salvador/BA.

WAGNER, Cleonilde Fátima. **O PNAIC e a formação continuada da professora alfabetizadora da rede municipal de ensino de Medianeira**. 2017. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) Formação de Professores e Processos de Ensino Aprendizagem – Universidade Estadual do Oeste do Paraná-Cascavel/PR.

WERLANG, Sandra Danieli. **Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º Ano do Ensino Fundamental**. 2015. 156f. Dissertação (Mestrado Em Educação) Educação, Linguagem e Tecnologia, Caxias do Sul/RS.

XAVIER, Elizete Divina. **O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: implicações teórico-metodológicas na formação do professor alfabetizador**. 2017, 67f. Dissertação (Mestrado em Ensino da Educação Básica) Práticas Escolares e Aplicação do Conhecimento- Universidade Federal de Goiás/Goiânia/GO.