

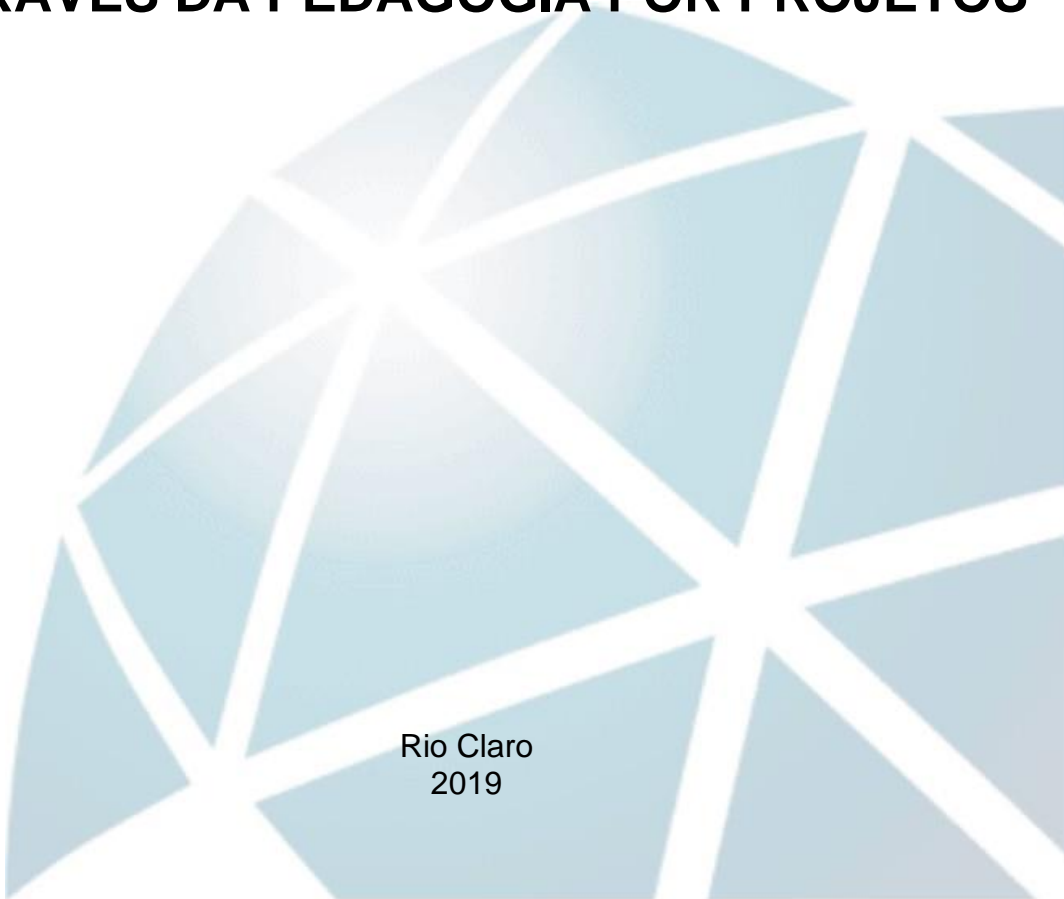
---

**LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA**

---

**GABRIELA DE CASTRO AVANZI**

**AS CONCEITUAÇÕES DE LEITURA ADOTADAS  
NAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A  
ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR  
ATRAVÉS DA PEDAGOGIA POR PROJETOS**



Rio Claro  
2019

GABRIELA DE CASTRO AVANZI

AS CONCEITUAÇÕES DE LEITURA ADOTADAS NAS POLÍTICAS  
PÚBLICAS PARA A ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: UM OLHAR ATRAVÉS  
DA PEDAGOGIA POR PROJETOS

Orientador(a): Profa. Dra. Maria Cecília de Oliveira Micotti

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado  
ao Instituto de Biociências da Universidade  
Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” -  
Campus de Rio Claro, para a obtenção do grau  
de Licenciada em Pedagogia.

Rio Claro  
2019

A946c

Avanzi, Gabriela de Castro

As conceituações de leitura adotadas nas políticas públicas para a alfabetização no Brasil: um olhar através da pedagogia por projetos / Gabriela de Castro Avanzi. -- Rio Claro, 2019

44 p. : tabs. + 1 CD-ROM

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biotecnologia, Rio Claro

Orientadora: Maria Cecília de Oliveira Micotti

1. Políticas educacionais. 2. Pedagogia por projetos. 3. Crianças leitoras. 4. Conceituações de leitura. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biotecnologia, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Ao meu maior encorajador,  
Mimo.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus pelas infinitas bênçãos que me proporciona todos os dias.

Ao meu marido, amigo, companheiro de todas as horas Marcelo Gonzalez Badin, pela infinita paciência, dedicação, carinho durante toda minha trajetória neste curso, sendo meu porto seguro e o meu maior incentivador

Às minhas filhas de coração de pele Marina Badin, Gabriela Badin, Fernanda Badin e as de pelo Fancy e Cocktail, pelas risadas e conforto quando eu me desesperei.

À minha orientadora, Maria Cecília de Oliveira Micotti, por ter acreditado no meu potencial, apesar das minhas inúmeras limitações, por todos os ensinamentos, paciência e pela oportunidade de me descobrir.

Aos meus pais e irmãs por todo o apoio, confiança e ajuda nessa trajetória; à minha tia Maria Rita Avanzi por toda a ajuda e carinho durante todos esses anos.

À Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, pelas oportunidades proporcionadas.

Agradeço a todos que estiveram ao meu lado durante esses quatro anos de curso de Pedagogia e contribuíram de alguma forma para minha formação profissional e pessoal, em especial, aos colegas do subprojeto PIBID Pedagogia, durante o período que participei por todas as vivências, superações e aprendizados. Às minhas amigas Thaís Muniz, Taina Spicka, Thamyris Menezes, Beatriz Naitzki, Kelly Santos, Iara Ribeiro, Isabele Sacilotto e Aline Gasparini, pelas horas de conversa, risadas e apoio. Aos participantes do Grupo de Estudo Escola, Formação e Alteridade (GREEFA) que me proporcionaram horas de reflexões a partir das discussões proporcionadas. Aos docentes do departamento de educação, em especial, Andréia Osti, Jorge Mialhe, Flávia Medeiros Sarti, Márcia Reami Pechula, Roberto Tadeu Iaochite, Maria Antonia Ramos de Azevedo, Raquel Fontes Borghi, Laura Noemi Chaluh.

A todos muito obrigada, parte do que sou e de que ainda serei só é possível por toda a experiência que me proporcionaram.

*“Gosto daquilo que me desafia. O fácil nunca me interessou. Já o obviamente impossível sempre me atraiu – e muito.”*

*(Clarice Lispector)*

## RESUMO

O presente trabalho objetivou a identificar as conceituações de leitura adotadas nas políticas públicas para a alfabetização no Brasil e, mais especificamente, no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Bem como a ocorrência, ou não, de relações entre essas conceituações e as adotadas na pedagogia por projetos, segundo Jolibert, em sua obra “Formando crianças leitoras”. Para realização desse estudo, inicialmente foi elaborado um quadro resumo das conceituações de leitura, presentes na bibliografia especializada que constituiu um referencial para o exame dos documentos oficiais sobre a implementação das políticas públicas educacionais, apresentados ao sistema de ensino no Brasil, o documento orientador do PNAIC e a BNCC ambos encontrados no Portal do Ministério da Educação (MEC). Assim, a pesquisa de natureza exploratória e com abordagem qualitativa, se constituiu com procedimentos metodológicos para a efetuação dos interesses destacados, a partir de um levantamento bibliográfico. Os resultados da análise foram confrontados a luz das conceituações de leitura apresentadas por Jolibert (1994) evidenciou que, ambos os documentos analisados não apresentam explicitamente influência da autora, mas, em contrapartida, a partir da identificação dos pressupostos fundamentadores defendidos por Jolibert, notou-se a adesão dos documentos às suas contribuições teóricas.

**Palavras-chave:** Políticas educacionais. Pedagogia por projetos. Crianças leitoras. Conceituações de leitura.

## ABSTRACT

This paper focuses on the concepts of reading adopted in public policies for literacy in Brazil, specifically the National Pact for Literacy in the Right Age (PNAIC) and the Common National Curriculum Base (BNCC), as well as the occurrence, or not, of relationships between these concepts and those adopted in pedagogy by projects, according to Jolibert, in his work "Forming Children Readers". The realization of this study includes the elaboration of a summary table of the concepts of reading, present in the specialized literature. This framework constitutes a reference for the examination of official documents on the implementation of educational public policies, presented to the education system in Brazil; the guiding document of the PNAIC and the BNCC both found in the Portal of the Ministry of Education (MEC). The data obtained in exploratory research, with qualitative approach, are examined from the reading concepts, presented by Jolibert and collaborators (1994). The results show that both documents analyzed do not explicitly present the influence of the author, but, on the other hand, are identified, among the founding assumptions, some of those advocated by Jolibert.

**Keywords:** Educational policies. Pedagogy by projects. Reading children. Reading concepts.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Quadro resumo das conceituações de leitura, presente na bibliografia especializada.....	p.22
Quadro 2. Títulos, unidades e anos dos cadernos do PNAIC.....	p.25

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INAF - Indicador de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Leis de Diretrizes e Base

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetro Curricular Nacional

PNAD - Pesquisa por Amostra de Domicílios

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	p.10
<b>2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	p.14
2.1 Direito à educação e o direito à aprendizagem.....	p.14
2.2 Referencial teórico.....	p.18
<b>2.2.1 Conceituações de leituras</b> .....	p.18
2.2.1.1 Modelos Ascendentes ou Sequenciais.....	p.18
2.2.1.2 Modelos Descendentes ou Simultâneos.....	p.19
2.2.1.2 Modelos Interativos.....	p.19
<b>2.2.2 Concepções Pedagógicas</b> .....	p.21
2.2.2.1 Abordagem Tradicional.....	p.21
2.2.2.2 Abordagem Construtivista.....	p.22
<b>3 A PESQUISA</b> .....	p.24
3.1 Percurso Metodológico.....	p.24
3.2 Análise dos resultados.....	p.25
<b>4 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	p.36
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	p.37

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil, desde o século XIX, com a 1ª Constituição outorgada em 24 de março de 1824, o acesso à instrução primária é adjetivado como “gratuito a ser garantido para todos os cidadãos”. (BRASIL, 1824)

No século XX, a Constituição de 1934, em seu Art. 150, parágrafo único, dispõe nos termos dos artigos 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letra a: “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos”. (BRASIL 1934) Assim essa constituição reforça o direito ao ensino primário gratuito. Dessa maneira, os programas para alfabetização de adultos, foram propostos como medidas para combater o analfabetismo na população.

A Constituição Federal de 1988 prevê em seu Capítulo III, Seção I, nove artigos correspondentes à educação. Destacando o Art. 205, que assinala:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

O Art. 214 prevê a aprovação de um Plano Nacional de Educação (PNE), de duração decenal, “para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis[...]” (BRASIL, 1988).

Em 1990, é instituído o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que acentua a discussão sobre o direito à educação. De acordo com o seu Art. 53, “A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho [...]” (BRASIL, 1990).

Em 1996, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB/96), que acentua e especifica em seu Art. 1º, “o direito à educação”, e no parágrafo 1º desse artigo disciplina a educação escolar no país.

Nota-se, pois que muitas leis asseguram à população brasileira o direito à educação, mas a realidade revela que isto nem sempre ocorre. O IBGE, em sua última pesquisa por “Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua 2018)”, destaca a existência, em números absolutos, de 11,3 milhões pessoas com 15 anos ou mais que não sabem ler e escrever, caracterizando 6,8% de analfabetismo na população brasileira. E, segundo o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) -

2018, formulado em parceria com a ONG Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro, três em cada 10 brasileiros, possuem dificuldades em “fazer uso da leitura e da escrita e das operações matemáticas em situações da vida cotidiana”. (INAF, 2018) Características estas que compõe o grupo denominado pelo INAF de analfabetos funcionais.

Para Ranieri (2018), a constituição da obrigatoriedade e da gratuidade da educação no Brasil é um dos elementos essenciais para identificarmos o processo de construção histórica do direito à educação. No quesito formulação, execução e implementação, considera-se relevante contextualizar o fenômeno e compará-lo com os demais países, deste modo, Ranieri (2018) afirma que:

[...] no Brasil, a trajetória da educação básica como direito – atrasada em relação aos países mais desenvolvidos e ao conjunto da América Latina – foi marcada pelos traços dominantes de nossa cultura católica, agrícola e escravocrata, refletidos em um sistema de ensino desorganizado, elitista e seletivo (RANIERI, 2018, p.16).

Segundo a autora, o direito à educação, foram atribuídas diferentes características ao longo da história da educação no Brasil, alicerçadas nas diretrizes que respaldam o direito em questão (RANIERI, 2018, p.29).

Além do exposto é importante destacar a atuação das avaliações para identificar os fatores da problemática da alfabetização e compreender os desdobramentos dos níveis exacerbados de analfabetismo na sociedade. Segundo Micotti (2009, p.26)

[...] Problema que ganha mais visibilidade com os resultados das avaliações, que mostram níveis de desempenho em leitura e escrita incompatíveis com os estágios avançados de escolaridade dos avaliados, revelando o analfabetismo escolarizado. Há jovens que terminam o ensino fundamental semianalfabetos. Muitos, após permanecerem marginalizados dentro das salas de aula, acabam integrando os contingentes dos analfabetos ou dos analfabetos funcionais da população (MICOTTI, 2009 p.26).

Os problemas acima apontados, referentes a alfabetização no país provocam indagações sobre os efeitos práticos das políticas públicas que norteiam o ensino e os conceitos em que se fundamentam, sobretudo, com referência à leitura e a escrita.

Dentre essas políticas destacamos o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Em uma tentativa de garantir que todas as crianças fossem

alfabetizadas até o terceiro ano do fundamental I, o governo federal, no ano de 2012, criou PNAIC, que é apresentado como:

[...] 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 ano do ensino fundamental [...]” (BRASIL, 2017, p.3).

Essa proposta do Pacto, revela o engajamento da União, dos Estados e Municípios no combate ao analfabetismo.

O PNAIC prevê a realização da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), a ser realizada em todo território nacional anualmente. ANA é uma avaliação externa, aplicada e corrigida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A referida avaliação objetiva aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa (leitura e escrita) e Matemática dos estudantes do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas do país. Os resultados de sua realização, em 2016, divulgados pelo INEP, revelam que 54,73% dos alunos apresentaram desempenho em nível insuficiente da leitura; isto indica que os estudantes não conseguem identificar a finalidade de um texto e localizar informações nele contidas. No caso da escrita, 34% dos estudantes não escreveram de maneira alfabética, nem produziram textos legíveis, o que mostra a persistência da problemática da alfabetização no país.

Neste contexto, o Ministério da Educação (MEC), apresenta em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O referido documento evidencia a democratização escolar no país e aprimora a garantia ao direito de aprendizagem da criança.

A BNCC é um documento de caráter normativo, que expõe os objetivos de aprendizagem de cada etapa da formação escolar, da Educação Básica; insere no contexto da educação escolar, regida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esta lei garante, a cada instituição, a autonomia de redigir seu Projeto Político Pedagógico (PPP) da maneira mais adequada a sua realidade, desde que sejam respeitadas as diretrizes nela estabelecidas e explicitem, e seja cumprido, o conteúdo programático previsto para cada etapa da educação.

As dimensões e a persistência dos problemas de alfabetização no país bem como, os desafios enfrentados pelas políticas públicas indicam a relevância

acadêmica, política e social da presente investigação, uma vez que, a realização de estudos sobre o processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita pode proporcionar subsídios para o desenvolvimento dos trabalhos referentes à alfabetização e à formação docente, temas relevantes no processo de democratização da educação escolar necessária para assegurar o respeito aos direitos humanos, pois como assinalam Hoepers e Simão (2017) e Lemons (2015), a história do direito à educação se inicia em âmbito internacional e ancora-se, principalmente nas normatizações oriundas dos direitos humanos, sociais, subjetivos e fundamentais

Diante da problemática da alfabetização no país, torna-se relevante identificar e comparar, os conceitos de leitura adotados para a alfabetização em políticas públicas e as relações com os conceitos adotados pela Pedagogia por Projetos, dada a importância desses conceitos para o trabalho em sala de aula. Pretende-se identificar e comparar esses conceitos nos documentos, intitulados: -Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º E 3º anos) do Ensino Fundamental”, do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).- na obra “Formando Crianças leitoras” de Jolibert e colaboradores (1994).

A investigação que compõe este trabalho de conclusão de curso, está organizado em quatro tópicos. O primeiro tópico refere-se ao direito a educação e ao direito à aprendizagem. No segundo, é apresentado o referencial teórico focado nas conceituações de leituras encontradas na literatura especializada. O terceiro tópico consiste na apresentação da pesquisa realizada, finalmente são apresentadas as considerações finais e as referências bibliográficas.

## 2 O CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO

Como fenômeno social, a alfabetização, têm implicações sociais, econômicas, políticas e pessoais o que coloca no bojo da questão do direito à educação a questão do direito à aprendizagem, envolvendo as conceituações de leitura bem como, os modelos e as abordagens adotadas durante o processo de alfabetização.

### 2.1 Direito à educação e o direito à aprendizagem

Ao analisar as principais diretrizes legislativas nacionais, vemos em que consistem os conceitos, de direito à educação e de direito à aprendizagem, amplamente utilizados na BNCC.

Mediante a problemática apontada, inicialmente, considera-se relevante compreender a distinção conceitual entre o direito à educação e o direito à aprendizagem bem como, apresentar as possíveis interlocuções entre esses conceitos.

Segundo Alves (2018) o direito à educação ultrapassa o campo do direito social e se constitui também, como um Direito Humano (DH), ao afirmar:

O direito à educação encontra-se sedimentado no âmbito dos direitos humanos e dos direitos fundamentais. Em relação à qualidade, a questão é controversa, sob a justificativa de falta de instrumentos legais nacionais que deem conta da questão (ALVES, 2018, p.145).

Assim, ao tratar do direito à educação a autora coloca a questão da qualidade que pode ser mensurada a partir dos princípios defendidos nas diretrizes e assinala que, para analisar a efetividade e a eficácia do direito à educação, é necessário, olhar para o fenômeno de forma crítica e contextualizada. Segundo Lemons (2015), a criticidade se inicia a partir do momento em que não enalteçemos às leis em detrimento do aprendizado das crianças,

Enquanto direito moral, o direito à educação sai da posição de mera exigência jurídica para a exigência de reconhecimento. Intenta ser acolhido na legislação, mas, sobretudo, nas práticas, nos currículos escolares, nas gestões de ensino, etc. Assim, sendo a educação um direito, não deve ser um mecanismo de manipulação ou apenas instrumentalização para a vida em sociedade, mas, principalmente, o respeito aos direitos básicos do ser humano e é por isso que o processo educativo não pode acontecer sem uma reflexão atenta, sem projeto[...] (LEMONS, 2015, p.55).

Ranieri (2018), destaca os aspectos contextuais:

Apesar da legislação educacional avançada em matéria de direitos e garantias educacionais, várias formas de desigualdade ainda alcançam

negros, índios, migrantes e trabalhadores braçais. A Constituição Federal enfrentou tais problemas de diversas maneiras: o Art. 208, VII, por exemplo, impõe atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (RANIERI, 2018, p.37)

Nessas reflexões, aqui apresentadas, destaca-se a antiga questão que permeia a educação e a pedagogia, referente as articulações entre as teorias e as práticas pedagógicas.

O “acesso e a permanência” das crianças na escola são, frequentemente, apontados na discussão sobre a efetividade do direito à educação e a sua qualidade, não basta apenas ofertar direitos, sem assegurar as mínimas condições para o aprendizado

As condições ora mencionadas não estão apenas associadas às questões materiais, explicitadas no inciso VII, do Art. 208, pois envolve o respaldo para assegurar a aprendizagem por parte da criança.

Julga-se pertinente ressaltar o inciso II, do art. 53, do ECA, uma vez que assegura o público-alvo da lei o “direito de ser respeitado por seus educadores (BRASIL, 1990).

O direito à educação e o direito à aprendizagem estão estreitamente relacionados, mas a educação pode, ou não viabilizar a realização do direito à aprendizagem; de forma complementar, o direito à aprendizagem norteia a qualidade do direito à educação.

A bibliografia especializada (LEMONS, 2015; HOEPERS; SIMÃO, 2017; ALVES, 2018; RANIERI, 2018) revela, que o direito à educação enquanto uma atividade abrangente é mais centrada na atuação do Estado. Em contrapartida, o direito à aprendizagem teria como foco as demandas educativas da criança. Contudo a realidade mostra que, esses direitos nem sempre estão associados.

Assim, conceitos de direito à educação e ao aprendizado são distintos, porém, complementares. Se aplicação do acesso e permanência a escola vem sendo assegurado, o mesmo não se pode dizer a respeito do direito ao aprendizado, pois há alunos que avançam na escolaridade sem aprender a ler e escrever.

Diante da problemática da taxa de analfabetismo no Brasil, considera-se importante destacar o papel da alfabetização na concretização do direito à aprendizagem e à educação. Uma vez que, o processo de alfabetização e de

letramento constitui um dos direitos fundamentais dos estudantes seja para a continuidade de seus estudos, seja para o exercício da cidadania.

Hoepers e Simão (2017), em investigação sobre a escolarização e suas relações com o direito à aprendizagem, afirmam a necessidade de “promover ambientes educacionais que conduzam os alunos ao sucesso por meio da escolarização” (HOEPERS; SIMÃO, 2017, p.70). Diante desse posicionamento é possível afirmar que o direito à educação pode ser associado ao direito à escolarização, entretanto, a consecução da finalidade educativa, consiste na fusão entre a escolarização e a aprendizagem.

A fusão entre escolarização e aprendizagem manifesta-se no PNAIC, que promoveu um olhar sobre o direito à educação em relação à aquisição da leitura e da escrita.

É relevante apontar que os documentos do Pacto determinam o período “ideal” para o processo de alfabetização, para assim atender a Meta 5 do Plano Nacional da Educação (PNE) “Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental” (BRASIL, 2017, p. 3), em consonância com a LDB/96. A BNCC também focaliza o direito a aprendizagem.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz diretrizes norteadoras das aprendizagens essenciais, de cada etapa da escolaridade. O documento explicita a intencionalidade da BNCC e sua estrutura especificando,

[...] documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2017, p.7, grifos do autor).

Assim, a BNCC afirma seu caráter normativo referente às aprendizagens que os estudantes devem realizar. Quanto a sua própria estruturação, o documento assinala,

[...] a BNCC está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes. (BRASIL, 2017, p.23).

Então, a BNCC ao normatizar as aprendizagens que devem ser realizadas e as competências que devem ser desenvolvidas em cada etapa de escolaridade menciona o respeito aos direitos à aprendizagem. Sobre o currículo, a BNCC

assinala “[...] a LDB orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados” (BRASIL, 2017, p. 11). Sobre as relações entre aprendizagens e currículos a BNCC assinala:

Além disso, BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. (BRASIL, 2018, p.16).

Assim o documento da BNCC estabelece as 10 competências gerais, para serem adquiridas, dentro das aprendizagens essenciais ao longo da Educação Básica, sendo elas: Conhecimento; pensamento científico, crítico e criativo; repertório cultural; comunicação; cultura digital; trabalho e projeto de vida; argumentação; autoconhecimento e autocuidado; empatia e cooperação; responsabilidade e cidadania, coloca o compromisso de efetivá-las. Segundo a BNCC, as habilidades viabilizam a concretização das aprendizagens essenciais (BRASIL, 2017, p. 29).

A BNCC ao valorizar a concretização das aprendizagens estabelece competências a serem efetivadas no processo de ensino-aprendizagem. Indica atuação de outras normatizações para efetivação do direito ao aprendizado. O documento expressa:

[...] o PNE afirma a importância de uma base nacional comum curricular para o Brasil, com o foco na aprendizagem como estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades (meta 7), referindo-se a direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2018, p.12).

A menção ao direito de aprendizagem ocorre de maneira frequente. Na educação infantil, o direito de aprendizagem se apresenta, amalgamado, com ao direito ao desenvolvimento. O texto enfatiza a importância de observar a criança individualmente e o grupo como um todo bem como, reconhecer as “suas conquistas, avanços, possibilidades e aprendizagens” (BRASIL, 2017, p.39).

Assim a aprendizagem corresponderá:

[...] as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.(BRASIL, 2017, p. 37).

Assim, na proposição de situações, para que ocorra a aprendizagem, é assinalado o protagonismo das crianças.

## 2.2 Referencial teórico

Diante da especificidade do direito a educação e ao direito à aprendizagem é importante elencar as conceituações acerca da leitura presentes nas políticas públicas voltadas para a alfabetização no Brasil considerando-se a classificação dos conceitos de leitura, apresentados na literatura especializada.

### 2.2.1 Conceituações de leitura

Na alfabetização, as conceituações de leitura fazem-se presentes de maneira explícita ou implícita, fundamentando o ensino-aprendizagem da leitura. No entendimento de Smith (1999, p.105)

Leitura não é uma palavra diferente de todas as outras palavras comuns de nossa língua, que possuem uma variedade de significados. E já que o significado das palavras vai depender muito do contexto em que elas ocorrem, não devemos esperar encontrar uma única definição para a palavra leitura, tampouco uma que jogue alguma luz sobre o seu mistério. (SMITH, 1999, p. 105).

A leitura para o autor, detêm em si um amplo aspecto, o que a permite investigar os conceitos a ela atribuídos em um contexto. Os objetivos propostos nesse trabalho nos conduzem ao exame da bibliografia especializada acerca dos conceitos e definições de leitura a fim de identificar os posicionamentos teóricos que permeiam as políticas referentes à alfabetização no Brasil.

Sobre os pressupostos teóricos que fundamentam o ato de ler, cabe destacar as distinções encontradas na literatura especializada, entre os modelos ascendentes ou sequenciais<sup>1</sup> e os descendentes ou simultâneos<sup>2</sup> e interativos.

#### 2.2.1.1 Modelos Ascendentes ou Sequenciais

---

<sup>1</sup> Este conceito, encontrado na literatura especializada, é conhecido também como “bottom up” referido originalmente por autores norte-americanos. Referenciado por Van Gruderbeeck (1994).

<sup>2</sup> Este conceito, encontrado na literatura especializada, é conhecido também como “top down” em oposição ao “bottom up”. Referenciado por Van Gruderbeeck (1994).

Estes modelos, defendido por Gough, (1972), Leroy-Boussion e Dupessey (1968) entre outros, podem ser resumidos à decodificação dos sons e à identificação de letras, fonemas, grafemas e palavras, resultando na compreensão do texto decifrado.

Segundo Micotti (2007 p.31) a abordagem mencionada recebe essa denominação, considerando-se os movimentos - “da apreensão perceptiva do texto contido na página para a mente de quem lê”; o comportamento do leitor é visto como preso ao texto. Estes modelos colocam em evidência o texto e seus componentes, esperando do leitor uma atitude de decodificação.

Mediante o levantamento bibliográfico realizado para a elaboração deste trabalho, foram identificados estudos que contemplam a presente abordagem. De acordo com Gough (1984), a concepção se pauta na ação do leitor e, desta forma, o sujeito, detém a intenção de compreender o texto.

#### 2.2.1.2 Modelos Descendentes ou Simultâneos

Segundo Micotti (2007), os modelos descendentes ou simultâneos preveem o conhecimento prévio do leitor. O conhecimento prévio aportará a formulação de hipóteses, buscando indícios, através dos recursos cognitivos do sujeito. De acordo com esses modelos, o procedimento apontado anteriormente, levará o sujeito à leitura.

Estes modelos são considerados na literatura especializada como ideovisuais, criticando a leitura como escrito-falado. Em outras palavras, esses modelos podem ser definidos como aqueles que não consideram a decifração, necessariamente, como um pré-requisito para a leitura.

Neste contexto, Goodman (1967) e Smith (1971) consideram a leitura um processo psicolinguístico que, conduzido pelo leitor, validam e refutam suas hipóteses.

Charmeux, (1976) observa que ler passa a ser considerado uma compreensão com os olhos, onde pequenos sinais irão ajudar o leitor a formular hipóteses acerca da significação do texto.

#### 2.2.1.3 Modelos Interativos

Para Micotti (2007) os modelos interativos constituem um diálogo com os modelos ascendentes e descendentes, sendo composto pelas restrições aos modelos ascendentes ou sequenciais e descendentes ou simultâneos, caracterizando-se em uma posição intermediária aos dois modelos anteriores

No entendimento de Chauveau (2001, p.184-185), as abordagens ascendentes e descendentes, se comportam de maneira escassa ao colocarem, a leitura com uma simples decodificação ou como identificação, respectivamente. Para o autor os modelos interativos proporcionam ao leitor utilizar diferentes fontes de informações para efetuar a leitura.

Assim através de diferentes estratégias esses modelos permitem ao sujeito alcançar a leitura, pois, entendem esta como uma associação da decodificação e da compreensão. O ato de ler é, então, composto por elementos visuais, fônicos, conhecimento e intenção do leitor para com o texto. Para Solé (1998, p.24)

O modelo interativo não se centra, exclusivamente, nem no texto, nem no leitor, embora atribua grande importância ao uso que este faz de seus conhecimentos prévios para a compreensão do texto, [...], o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento do mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (SOLÉ, 1998, p.24).

Nesta percepção, a leitura é um jogo de interpretações embasado nas vivências de cada leitor. Brissiaud (2001, p.49-50) entende que é válido usar o modelo ascendente e o modelo descendente, pontuando que não são opostos simétricos e, ao mesmo tempo, permite ao leitor a combinação entre decodificar e compreender.

Explicação compartilhada por Plat i Pla (2001, p.93-102) que entende que “a leitura não pode ser feita apenas a partir da hipótese da identificação de alguns indícios. Este pode ser um primeiro passo, mas ler é bastante mais complexo.”

Entendimento pelo qual o PNAIC concebe o aprendizado da leitura ao enxergá-la como uma relação entre os modelos ascendente e descendentes, destacando o caráter dialético da leitura entre o decodificar e dar sentido ao texto. Análise que será posteriormente discutida à luz das conceituações de leitura feita por Jolibert e colaboradores (1994).

Para Micotti (2007, p.34) os modelos teóricos de leitura ora apresentados, configuram-se a partir das “diferenças relativas às concepções epistemológicas e científicas”. Dessa forma no entender da autora, esses modelos “manifestam-se nos enfoques dados à alfabetização, ajudando a configurar concepções pedagógicas

diferentes como as que embasam o ensino tradicional e o construtivismo”. Concepções estas que permeiam a alfabetização no Brasil.

## **2.2.2 Concepções Pedagógicas**

Mediante a apresentação das definições acerca da leitura, considera-se pertinente apontar os desdobramentos das mesmas durante o processo formativo uma vez que, a prática educativa, estará ancorada substancialmente nas concepções pedagógicas.

No que tange à leitura, os direcionamentos conceituais proporcionarão abordagens distintas. Em conformidade com Leite (2008) a partir do momento que se considera a dimensão pedagógica do processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo as concepções filosóficas que o perpassam e o contexto sócio histórico o qual está inserido oportuniza-se compreender suas variações e componentes. No subtítulo a seguir serão caracterizadas as abordagens pedagógicas.

### **2.2.2.1 Abordagem Tradicional**

De acordo com Libâneo (1992), a abordagem tradicional é contemplada pela tendência pedagógica liberal. A tendência apontada tem como finalidade a homogeneização dos sujeitos envolvidos processo educativo, concedendo à escola a função de propiciar uma formação intelectual e moral. Os métodos utilizados estão baseados “na exposição verbal da matéria e/ou demonstração” e os seus pressupostos defende que aprendizagem é uma atividade receptiva e mecânica, defendendo a “repetição de exercícios sistemáticos e recapitulação da matéria” (LIBÂNEO,1984, p.24)

Dialogando com a abordagem tradicional com o objeto de estudo da pesquisa, percebe-se que essa abordagem é composta pelos métodos analíticos e sintéticos, que concebem o ensino de maneira expositiva e enxergam a alfabetização como uma correspondência entre som e grafia. Segundo Micotti (2007, p.35)

[...]O conhecimento é considerado como fruto da experiência e o processo de aprendizagem como passível de ser dirigido diretamente pelo ensino - as

situações didáticas “definem” a aprendizagem. A alfabetização é considerada como resultante da acumulação de informações sobre o código escrito apresentadas aos alunos pelo professor. Se as apresentações do objeto de estudo forem “logicamente” organizadas, elas conduzirão ao aprendizado. Por isso nas cartilhas, preparadas segundo os métodos sintéticos, importância é atribuída à composição e à seqüência das lições (MICOTTI, 2007, p.35).

### 2.2.2.2 Abordagem Construtivista

Nesta abordagem, o conhecimento é colocado como consequência das interações do sujeito com o meio físico e social. Segundo Piaget, o indivíduo constrói seu conhecimento em suas interações com a realidade em que está inserido. O sujeito ao experimentar, manipular o objeto de aprendizagem e suas interações com outros, professores e aprendizes, constrói seus conhecimentos.

Os conhecimentos referentes a escrita desenvolvem-se a partir das estruturas cognitivas, onde o leitor através de suas vivências formula hipóteses e buscam indícios e informações para aceitá-las ou rejeitá-las

Os defensores dessa abordagem consideram o conhecimento prévio do leitor, suas vivências e hipóteses levantadas como fundamentais para a aquisição da leitura, ressaltando que as interações do leitor principiante com os textos são fundamentais para o desenvolvimento dessa atividade.

Segundo Micotti (2007), o referencial sócio construtivista, compreende a educação, em um movimento de transformação, que deve levar em consideração o contexto sócio cultural no qual os aprendizes estão inseridos.

Dispondo do **Quadro 1**, pontuaremos os principais aspectos das conceituações de leitura de forma a apresentar uma síntese.

**Quadro 1-** Quadro resumo das conceituações de leitura, presente na bibliografia especializada.

Modelo	Abordagem	Método
ASCENDENTE	TRADICIONAL	Conduz o aprendizado, ensino desconsiderando experiências e expectativas do leitor. Através da decodificação, o sujeito, transformará letras em sons.

DESCENDENTE	CONSTRUTIVISTA	Este prevê o significado do texto com base em suas vivências. A leitura se dá de forma visual na qual, há o reconhecimento das palavras sem passar necessariamente pela correspondência grafema, fonema.
INTERACIONISTA	CONSTRUTIVISTA	Concebe a leitura como um processo de interação, em que a leitura é organizada de acordo com os conhecimentos do leitor, adquiridos por meio de inúmeras fontes.

Fonte: elaborado pela autora deste trabalho, com base na bibliografia especializada 2019.

Com a intenção de expor os posicionamentos teóricos presentes na bibliografia especializada, consideramos importante a elaboração desse quadro resumo das conceituações de leitura, a fim de compor um referencial para a análise.

Em suma, o capítulo apresentado releva a complexidade do objeto de estudo, a partir das ramificações desencadeadas pela leitura bem como, os conceitos que fundamentam e perpassam as discussões acerca dela.

### 3 A PESQUISA

O objeto de estudo proposto pela investigação está situado em um determinado contexto social. Mediante ao exposto, a pesquisa ora apresentada, terá como princípios investigativos; a pertinência do estudo para a sociedade e o cumprimento dos objetivos estabelecidos.

A importância da pesquisa para sociedade está ancorada na compreensão dos pressupostos teóricos que alicerçam as políticas públicas voltadas para o campo da leitura. Ressalta-se que a análise dos documentos que compõem o *corpus* documental da pesquisa contribuirá tanto para a compreensão dos mesmos como, na identificação de contribuições pedagógicas para o trabalho em sala de aula.

#### 3.1 Percurso Metodológico

Para contemplar os objetivos propostos a escolha da metodologia é de suma importância, proporcionando assim uma melhor condução da pesquisa.

Contemplando os interesses desta investigação, a presente pesquisa será de caráter exploratória, segundo Gil (2007) este tipo de pesquisa tem por objetivo proporcionar familiaridade com o problema, utilizando uma abordagem qualitativa, onde em sua essência, segundo Minayo (2001):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001, p. 21-22).

A coleta dos dados, foi realizada por meio de levantamento bibliográfico e análise documental.

Além de um levantamento nos documentos orientadores do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); usaremos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a obra de Josette Jolibert e colaboradores, “Formando crianças leitoras” (1994). Para análise das conceituações, utilizaremos a identificação dos modelos de leitura descrita por Micotti (2014, p.197) “[...] em modelos ascendentes ou sequenciais, de modelos descendentes ou simultâneos e de modelo interativos.”

### 3.2 Análise dos resultados

A presente análise baseou-se nos documentos do PNAIC e da BNCC a luz dos pressupostos da criança leitora apresentados na obra de Jolibert e colaboradores (1994) visando averiguar se estes correspondem, ou não, como inspiração aos conceitos de leitura adotados nas políticas públicas educacionais no Brasil.

O PNAIC, ao conceber a forma como a criança interage com a leitura, apresenta uma abordagem sócio construtivista. O documento pressupõe uma formação de um sujeito crítico e reflexivo.

Por outro lado, a BNCC, evidencia, a atuação da criança no processo de ensino-aprendizagem, focando nas competências e habilidades formuladas pelo documento.

Isto posto, focalizaremos as conceituações de leitura adotadas nas políticas públicas educacionais, PNAIC e BNCC, e na bibliografia especializada, com ênfase no que dizem a respeito da leitura.

Com o intuito de fazer uma análise dos pontos que se assemelham aos pressupostos teóricos de Jolibert e colaboradores (1994), fizemos a pesquisa dos documentos referente ao PNAIC, analisamos o aporte teórico, visto no **Quadro 2**, contento os títulos dos cadernos dos anos 1, 2 e 3.

**Quadro 2** – Títulos, unidades e anos dos cadernos do PNAIC.

	ANO 1	ANO 2	ANO 3
Unidade 1	Currículo na Alfabetização: concepções e princípios	Currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo ensino e de aprendizagem	Currículo na perspectiva da inclusão e da diversidade: as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e o Ciclo de Alfabetização
Unidade 2	Planejamento Escolar:	A organização do planejamento e	A criança no Ciclo de Alfabetização

	Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa	da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento	
Unidade 3	A Aprendizagem do Sistema de Escrita Alfabética	A Apropriação do sistema de escrita Alfabética e a Consolidação do Processo de Alfabetização	Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização
Unidade 4	Ludicidade na sala de aula	Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias	A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização
Unidade 5	Os diferentes textos em salas de Alfabetização	O trabalho com gêneros textuais na sala de aula	A oralidade, a leitura e a escrita no Ciclo de Alfabetização
Unidade 6	Planejando a Alfabetização; Integrando as diferentes áreas do conhecimento projetos didáticos e sequências didáticas	Planejando a Alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento	A arte no Ciclo de Alfabetização
Unidade 7	Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais.	A heterogeneidade em sala de aula e os direitos de aprendizagem no ciclo de alfabetização	Alfabetização matemática na perspectiva do letramento

Unidade 8	Organização para o trabalho docente para promoção da aprendizagem	Reflexões sobre a prática do professor no ciclo de Alfabetização: progressão e continuidade das aprendizagens para a construção do conhecimento por todas as crianças	Ciências da Natureza no Ciclo de Alfabetização
Unidade 9			Ciências Humanas no Ciclo de Alfabetização

Fonte: Quadro elaborado pela autora deste trabalho, 2019; a partir dos cadernos de formação do PNAIC.

A partir do estudo e análise dos cadernos e do documento orientador do PNAIC, nota-se que este coloca a aprendizagem na perspectiva dos *Direitos à Aprendizagem*, entendendo o ensino como reflexivo, problematizador, lúdico e diversificado.

O documento, que integra o PNAIC, intitulado “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ANOS), do Ensino Fundamental,” específica sobre o eixo curricular 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 (BRASIL, 2012, p.47).

Essas afirmações ressaltam as interações do leitor com o autor mediados pelo texto, o que é contemplado nas avaliações Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), quando esta considera os processos de alfabetização e letramento indissociáveis.

Tais constatações permitem pressupor que este documento seja constituído sob a proposta sócio construtivista. Na referida abordagem a alfabetização é engendrada a partir da interação entre o indivíduo e o objeto de estudo permeados por uma prática que instrua o discente sobre o código escrito, considerando o aspecto social em que este pertence, ao mesmo tempo em que é inserida a leitura, visto que, alfabetizar como aquisição do sistema de escrita alfabético,

No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (doravante PNAIC), adota-se a abordagem da alfabetização na perspectiva do letramento, na qual se busca favorecer situações propícias de aprendizagem do funcionamento do sistema de escrita alfabética, de modo articulado e simultâneo às aprendizagens relativas aos usos sociais da escrita e da oralidade. (PNAIC, 2012, caderno 5, p.7).

Dessa forma, o Pacto prevê a aquisição da escrita vinculada à aquisição da leitura, e esta, compreendida como uma atividade de construção de conhecimentos. Onde, defende um currículo em que a criança seja capaz de produzir e compreender textos orais e escritos, contribuindo para a ampliação e aprofundamento das práticas exposto no Caderno da Unidade 1 – Ano 2.

A BNCC sobre o eixo leitura assinala:

[...] O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades [...] (BRASIL, 2017, p.69).

Como se pode notar, tanto o enfoque dado à leitura no PNAIC, como neste enfoque dado pela BNCC destaca-se a interação do leitor com o texto/autor. Colocando o aluno como o desenvolvedor de suas aprendizagens no decorrer da Educação Básica. (BRASIL, 2017, p.7)

Para o Pacto,

Fazer com que a criança em fase de alfabetização vivencie a leitura, a produção de texto escrito, a produção e compreensão de textos orais e a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética como práticas relevantes e interessantes é um desafio para os professores, o qual pode ser vencido quando “o trabalho didático é organizado levando em conta os textos que circulam entre diversos grupos sociais, no dia a dia.” (KLEIMAN, 2005, p.34).

É com base nestas ideias que tomamos os usos dos gêneros textuais como ponto de partida para a prática pedagógica, com o objetivo primeiro de propiciar a vivência destas práticas também em ambiente escolar e

despertar nossos alunos para o uso além dos muros da escola. Ensinar por meio dos usos dos gêneros textuais significa promover um ensino voltado para a vida, que propicie verdadeiramente a formação do cidadão participativo das práticas sociais [...] (PNAIC, 2012, caderno 2, p. 7).

O PNAIC propõe assim, a prática da leitura em uma perspectiva social, alicerçada em situações reais do uso da língua, contemplando diversos saberes integrando o aprendizado escolar com o que se vive socialmente. (BRASIL, 2012b p. 9) Entendimento defendido por Jolibert e colaboradores (1994, p. 14)

Ler é ler escritos reais, que vão desde um nome de rua numa placa até um livro, passando por um cartaz, uma embalagem, um jornal, um panfleto etc., no momento que se precisa realmente deles numa determinada situação de vida “para valer” como dizem as crianças. É lendo de verdade, desde o início, que alguém se torna leitor e não aprender primeiro a ler (JOLIBERT, 1994, p.14).

Dessa maneira, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa em seu caderno 2, ano 1 reforça essa ideia de leitura apresentada por Jolibert e colaboradores (1994) ao colocar que esta prevê a compreensão das informações e a construção de sentido, habilidades distintas, mas compreendidas como indissolúveis.

A leitura envolve a aprendizagem de diferentes habilidades, tais como: (i) o domínio da mecânica que implica na transformação dos signos escritos em informações, (ii) a compreensão das informações explícitas e implícitas do texto lido e (iii) a construção de sentidos. As referidas habilidades inter-relacionam-se e não podem ser pensadas hierarquicamente. Quanto maior for a experiência de ouvir e ler textos, mais elaborada será a produção de sentidos por parte do leitor (PNAIC, 2012, caderno 2, p. 8)

Nesta perspectiva, Jolibert e colaboradores (1994) ressaltam que a leitura é composta por diferentes competências

As competências a serem construídas no Ciclo das Aprendizagens Fundamentais constituem um amplo e complexo conjunto, abrangendo múltiplas áreas, que vão desde o que poderíamos chamar ‘competências existenciais (desejo de crescer, desejo de agir, curiosidade para com o mundo etc.) até competências culturais, competências estratégicas e competências linguísticas (JOLIBERT, 1994, p. 139).

Para a autora e colaboradores, as competências linguísticas vão além da decodificação, ressaltam o contato com diferentes tipos de textos que estão relacionadas a aspectos culturais sob uma abordagem socioeconômica da escrita, compreendendo que esta não se limita a folha impressa, ela é construída pelas vivências das crianças através de escritos reais.

Jolibert (1994), em sua obra “Formando Crianças Leitoras”, defende a Pedagogia por projetos<sup>3</sup>, a colocando em uma perspectiva capaz de proporcionar experiências educativas fundamentadas nas vivências, tirando o aluno do modo passivo, inserindo-o no papel ativo de sua aprendizagem.

Neste entendimento, a Pedagogia por Projetos traz um novo olhar será a sala de aula, sob a perspectiva da abordagem sócio construtivista, atribui sentido a aprendizagem considerando as vivências, histórias e o meio sócio cultural, tornando o ensino real e significativo para o aprendiz.

Posteriormente caracterizaremos a Pedagogia por Projetos, na vertente da obra “Formando Crianças Leitoras” de Jolibert e colaboradores (1994), para averiguar possíveis aproximações das políticas públicas educacionais no Brasil, PNAIC e a BNCC com essa perspectiva pedagógica.

Na perspectiva do PNAIC:

No processo inicial de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, cabe ao professor ser o mediador da turma, auxiliando os alunos na elaboração de objetivos e expectativas de leitura, na criação de hipóteses antes e durante o ato de ler, correlacionando os conhecimentos prévios dos aprendizes com aqueles que se pode reconhecer no texto, sejam explícitos ou implícitos (PNAIC, 2012, caderno 2, p.8)

Dessa forma explicitam que uma abordagem de leitura enunciativa, que em consonância com os pressupostos da criança leitora de Jolibert (1994), coloca o professor como mediador a aquisição da leitura no processo de criação de hipóteses a esta, deixando de lado a identificação automática dos signos (grafemas e suas correspondências sonoras).

Destarte o Pacto se aproxima da perspectiva da criança leitora de Jolibert e colaboradores (1994) ao propor intervenções que trabalham a leitura em suas diversas formas, textos literários, jogos etc., mediados pelo professor, buscando dialogar o letramento com a alfabetização através de contatos com situações reais de uso da língua, conferindo a ele reflexões sobre a aquisição da leitura, visto que “ensinar não é mais inculcar ou pré-digerir, mas sim, ajudar alguém em seus próprios processos de aprendizado” (JOLIBERT, 1994, p.14).

---

<sup>3</sup> A terminologia Pedagogia por Projetos está vinculada, principalmente, a Josette Jolibert e seus colaboradores (1994), pesquisadores do Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas da França (INRP) e ao pesquisador Fernando Hernández (2000), da Universidade de Barcelona, ambos incessantemente referenciados em pesquisas na área de didática do Ensino Fundamental I pelas suas teorias defendidas.

Esta perspectiva está vinculada a abordagem sócio construtivista, uma vez que propõe o “processo de alteridade da consciência” (VYGOTSKY, 2004, p. 187), no qual o professor como mediador propicia aos alunos aprendizagens a partir de vivências. Neste entendimento, o PNAIC concebe a ideia que

De acordo com as abordagens construtivistas e sócio-interacionistas de ensino-aprendizagem, é preciso que o professor saiba os conteúdos e procedimentos de ensino e conheça seus alunos, e o que eles sabem sobre determinados conteúdos, para que possa planejar atividades que os façam evoluir em suas aprendizagens, na interação com o docente e com os pares em sala de aula. Nessas perspectivas, a organização do trabalho pedagógico precisa envolver um conjunto de procedimentos que, intencionalmente, devem ser planejados para serem executados durante certo período de tempo, tomando como referência as práticas sociais/culturais dos sujeitos envolvidos, suas experiências e conhecimentos (PNAIC, 2012, caderno 2, p.19)

Isto posto, se distancia da perspectiva de Jolibert e colaboradores (1994), nas práticas pedagógicas, ao colocar o professor como o detentor dos “conteúdos e procedimentos de ensino”, enquanto para a autora e colaboradores, estes, são construídos juntos. No entanto, ao se referir sobre o planejamento o PNAIC pontua que,

Para que o planejamento se torne um orientador da ação docente, ele precisa refletir um processo de racionalização, organização e coordenação do fazer pedagógico articulando atividades escolares as práticas sociais e culturais da escola, os objetivos, os conteúdos, os métodos, o processo de avaliação. Esse planejamento deve ter o trabalho coletivo da comunidade escolar como eixo estruturante, sendo a coordenação pedagógica a instância de formação e consolidação do coletivo da escola. (PNAIC, 2014, p.7).

Deste modo, o PNAIC orienta o planejamento do professor, voltado ao trabalho coletivo, ressaltando o diálogo entre as esferas do processo de ensino-aprendizagem, evidenciando o “fazer docente”. Concepção esta diferente e, ao mesmo tempo, semelhante aos pressupostos da criança leitora de Jolibert e colaboradores (1994), que adotam a perspectiva da Pedagogia por projetos, como um novo olhar sobre a aprendizagem, no qual, situa o professor como mediador, este, refletindo sobre sua prática dentro de um processo de ensino aprendizagem que destaca o aluno como ativo ao seu aprendizado, incitado na diligência de resolver situações problema.

Para Jolibert e colaboradores (1994), um projeto proporciona oportunidades de aprendizados significativos, ao colocar os discentes em situações reais, com vista às construções da sua autonomia a favor da sua identidade cultural, ao pensarem em soluções para as situações problema. Segundo Giroto, 2003, p.88,

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural. (GIROTTI, 2003, p. 88)

Na concepção de Jolibert e colaboradores (1994), há três tipos de projetos, os referentes à vida cotidiana, a empreendimentos e ao aprendizado, podendo estes ocorrer concomitantemente e sem duração precisa, evidenciando assim o caráter flexível do planejamento dos projetos. Defendem dessa maneira, que ao se tornar ativo ao seu processo de ensino aprendizagem, o aluno vivencia situações reais, conferindo decisões a situações problemas, para atingir determinados objetivos.

A vida cooperativa da sala de aula, e da escola, e a prioridade conferida à prática da elaboração e condução de projetos explicitamente definidos juntos permitem, de uma maneira exemplar, que a criança viva seus processos autônomos de aprendizado e se insira num grupo e num meio considerados como estrutura que estimula, que exige, que valoriza, que provoca contradições e conflitos e que cria responsabilidades. Fazer viver uma aula cooperativa é efetuar uma escolha de educador. Significa acabar com o monopólio do adulto que decide, recorta, define ele mesmo as tarefas e torna asséptico o meio. É fazer a escolha de um processo que leva a turma a se organizar, a dar-se as regras de vida e de funcionamento, gerir seu espaço, seu tempo e seu orçamento. Para conseguir tal empreendimento tem de: escolher, engajar-se, implementar, responsabilizar-se, regular, realizar, discutir, comentar, criticar, avaliar, viver (JOLIBERT, 1994, p.20-21)

Assim que a Pedagogia por projetos possibilita um maior envolvimento do aluno em seu processo de ensino-aprendizagem. O destaque dado à atividade e a participação no trabalho escolar constitui fator de atribuição de sentido às suas atividades de aluno (JOLIBERT, 1994, p. 21). A ênfase no protagonismo das crianças é adotada na BNCC no voltado aos anos iniciais do ensino fundamental,

A BNCC do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, ao valorizar as situações lúdicas de aprendizagem, aponta para a necessária articulação com as experiências vivenciadas na Educação Infantil. Tal articulação precisa prever tanto a progressiva sistematização dessas experiências quanto o desenvolvimento, pelos alunos, de novas formas de relação com o mundo, novas possibilidades de ler e formular hipóteses sobre os fenômenos, de testá-las, de refutá-las, de elaborar conclusões, em uma atitude ativa na construção de conhecimentos. Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo." (BNCC, 2018, p. 58)

O documento propõe que os alunos sejam protagonistas em seu processo de ensino-aprendizagem, que deve ser pautado nos interesses dos alunos. Visão que se aproxima dos pressupostos da criança leitora de Jolibert e colaboradores (1994) ao colocar que:

É na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar, avaliar... que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado. Todos os aprendizados, não só o da leitura. E isso vale para todos, inclusive para os adultos (JOLIBERT, 1994, p.12)

Assim a BNCC, bem como, Jolibert e colaboradores (1994) entendem que cada aluno têm uma maneira diferente de construir o conhecimento relacionando o ensino-aprendizagem em situações reais, em uma postura de aluno ativo. O documento – BNCC, ainda aponta a proposta do ensino em etapas e a ocorrência da alfabetização até o final do 2º ano do ensino fundamental I.

[...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL, 2017, p. 61).

Dessa maneira o documento indica o ensino de leitura, voltado a uma prática de linguagem, no qual, a leitura assume um sentido amplo, considera – inserção na cultura letrada – neste preciso, além do texto escrito, imagens (BNCC, 2017, p.70). Entendimento compartilhado por Jolibert e colaboradores (1994) quando assinalam que:

Ler é questionar algo escrito como tal a partir de uma expectativa real (necessidade de prazer), numa verdadeira situação de vida. Questionar um texto é fazer hipóteses de sentido a partir de indícios levantados e verificar essas hipóteses. Tal questionamento se desenvolve através de toda uma estratégia de leitura:

- que nada tem a ver com uma decifração linear e regular, que parte da primeira palavra da primeira linha para chegar à última palavra da última linha;
- que varia de um leitor para outro, e para um mesmo leitor, de um texto para outro, e, para um mesmo leitor e um mesmo texto, de um objeto de procura para outro (posso, em momentos diferentes, procurar informações diferentes num mesmo artigo) (JOLIBERT, 1994 p.15).

Dessa forma, Jolibert e colaboradores (1994), entendem que, ao tornar a leitura real para o leitor, este, significará a leitura para si através de seus questionamentos, hipóteses e nesse movimento a leitura vai se engendrando e, conseqüentemente se aprimorando. Entendimento em consonância com a BNCC, no

entanto, o documento e a autora divergem ao se posicionarem em diferentes métodos de leitura.

A BNCC aponta adotar uma concepção de linguagem dentro da perspectiva enunciativo-discursiva, que já era abordada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no qual, discorre que a “linguagem é uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história” (BRASIL, 1998, p. 22). O documento traz ainda em seu corpo estratégias “de leitura” para o desenvolvimento desta ao longo do ensino fundamental I, tais como:

(EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função social do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas.

(EF15LP03) Localizar informações explícitas em textos.

(EF15LP04) Identificar o efeito de sentido produzido pelo uso de recursos expressivos gráfico-visuais em textos multissemióticos (BNCC, 2017, p.93)

Estratégias estas que destaca o papel, o aluno ativo, no processo de ensino-aprendizagem, o que é compartilhado por Jolibert e colaboradores (1994), mas o documento a alfabetização é pautado como

[...] construção do conhecimento das relações fonográfêmicas em uma língua específica, que pode se dar em dois anos, é, no entanto, complementado por outro, bem mais longo, que podemos chamar de ortografização, que complementarã o conhecimento da ortografia do português do Brasil (BNCC, 2017, p. 89).

Compreensão esta que ao vincular a alfabetização à decodificação de palavras, dista dos pressupostos teóricos da criança leitora de Jolibert e colaboradores (1994), aproximando-se dos métodos tradicionais. E ainda se afasta da abordagem proposta do documento orientador do PNAIC ao colocar a alfabetização focada na grafia. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e a Base Nacional Comum Curricular se contradizem, a Base ao primeiro colocar o documento sob a abordagem enunciativo-discursiva e depois sob abordagens tradicionais. O Pacto ao apontar diferentes perspectivas pedagógicas em seus cadernos, fundamentando muitas vezes conceituações de leitura que levam a práticas equivocadas. Dessa forma, ressaltamos que através desta análise, não é

possível afirmar que os pressupostos da criança leitora de Jolibert e colaboradores em seus aspectos mais inovadores tenham sido adotadas nas políticas públicas educacionais, assim a partir da pesquisa foi possível constatar que há pontos em comuns e distintos.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Neste trabalho, considerando-se conceituações de leitura, apresentadas na literatura especializada, examinamos documentos orientadores da implementação de políticas públicas educacionais, PNAIC e BNCC. Verificamos aproximações e distanciamentos em relação aos pressupostos da criança leitora de Jolibert e colaboradores (1994).

A pesquisa documental das políticas públicas educacionais, PNAIC e BNCC, e do referencial teórico adotado, revelam a sua pretensão em fundamentar medidas que, garantissem o direito à aprendizagem e que solucionasse a problemática da educação, o analfabetismo, no país. Transformando a educação em um lugar de trocas de vivências e experiências culturais, onde a criança possa se colocar como um sujeito de direitos.

Em consonância os documentos e o referencial teórico a pesquisa evidenciou o professor como mediador intencional na aquisição de leitura, destacando a criança como o protagonista de seu aprendizado, favorecendo seu desenvolvimento intelectual e social por meio das manifestações das diferentes linguagens, potencializando suas singularidades.

Todavia, através da pesquisa, foi possível constatar que esses documentos são compostos por uma aglutinação de diferentes perspectivas teóricas, expressando desta maneira, um dificultador para identificar se as conceituações de leitura proposta por Jolibert e colaboradores se constituem como uma inspiração para esses documentos.

Em contrapartida, mesmo que não esteja explicitamente exposto no corpo dos documentos analisados, destaca-se, perante os resultados obtidos, a consonância existente entre algumas orientações presentes nos mesmos e o ensino de leitura defendido por Jolibert (1994).

## REFERÊNCIAS

ALVES, Ângela Limongi Alvarenga. **O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana**. In: RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Org.). *Direito à educação e direitos na educação: em perspectiva interdisciplinar*. São Paulo: Unesco, 2018. p. 115-147.

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e métodos**. Porto: Porto, 1994, p. 19-51

BRASIL. **Constituição**. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL 1934. Da Organização Federal: CAPÍTULO I Disposições Preliminares. Rio de Janeiro - RJ: Senado Federal, 1934. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição**. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. DOS DIREITOS E GARANTIAS FUNDAMENTAIS: DOS DIREITOS E DEVERES INDIVIDUAIS E COLETIVOS. Rio de Janeiro - RJ: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição**. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Título VIII Da Ordem Social: Capítulo III Da Educação, da Cultura e do Desporto Seção I Da Educação Art 205 - 214. Rio de Janeiro - RJ: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição**. CONSTITUIÇÃO POLÍTICA DO IMPERIO DO BRAZIL 1824. TÍTULO 8º Das Disposições Gerais, e Garantias dos Direitos Civis, e Políticos dos Cidadãos Brasileiros.: Art 179 - XXXII. Rio de Janeiro - RJ: Senado Federal, 1824. Disponível

em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 18. ed. São Paulo: Saraiva, 1998.

Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 5 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 8.069, 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 julho 1990. Disponível em : <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1990/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 5 mai. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dezembro 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/l9394](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.172, 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 janeiro. 2001. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005**. Altera os Arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 de maio de 2005. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.274, 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos Arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev.2006. Disponível em: [www.senado.gov.br](http://www.senado.gov.br). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional n. 53, 20 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais transitórias. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 20 dez 2006. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

BRASIL, **LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.** Brasília, 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 21 jul. 2019.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** *Avaliação Nacional da Alfabetização – Documento Básico.* Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf). Acesso em 29 mar. 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º E 3º ANOS) do ensino fundamental.** Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em 29 mar. 2019.

\_\_\_\_\_, Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Consulta Pública. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em 29 mar. 2019.

\_\_\_\_\_. **DOCUMENTO ORIENTADOR** – PNAIC EM AÇÃO 2017. Disponível em :  
 <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc\\_orientador/doc\\_orientador\\_versao\\_final.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/doc_orientador/doc_orientador_versao_final.pdf)  
 > acesso em 29 mar. 2019.

BRISAUD, R. **La capacite à “feire parler le contexte”**: **quelle contribution à la réissite?** In: CHAUVEAU, G. Comprendre l'enfante apprenti lecteur: recherches actuelles em psychologie de l' écrit. Paris: Retz, 2001. P 46-71.

CHARMEUX, E. **Construire une Pédagogie de La Lecture** In: BENTOLILA, A. Recherches Actuelles sur L'Enseignement de la Lecture. Paris: Retz, 1976.

CHAUVEAU, G. **Apprendre a lire et entrer dans la culture écrite.** In: (Org.) Comprendre l'enfant apprenti lecteur: recherches actueles em psychologie de l'écrit. Paris: Retz, 2001

COLTHEART, M. **Dual route and connectionist models of reading: An overview.** London Review of Education, 2006, p. 5-17

FIJALKOW, J. **Sur la lectura: perspectives sociocognitives dnas le champ de la lecture.** Issy-les Molineaux: E S F, 2000.

FIJALKOW, J.; FIJALKOW, E. **Enseigner a lire-écrire au CP.** Revve Française de **Pédagogie.** Paris, n 107, p.63-79, abr/jun 1994.

FOUCAMBERT, J. **A criança, o professor e a leitura.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GIROTTTO, C. G. G. S., **A (re)-significação do ensinar- e- aprender: a pedagogia de projetos em contexto.** Disponível em  
 <<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2003>.> Acesso em 4 jun. 2019.

GOODMAN, K. S. (1967). **Reading: A psycholinguistic guess game**. Journal of the Reading Specialist, 6, New York, NY maio, 1967. Disponível em: [http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGLESA/GOODMAN Reading a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/LEITURA%20EM%20LINGUA%20INGLESA/GOODMAN%20Reading%20a%20psycholinguistic%20guessing%20game.pdf). Acesso em: 5 jun. 2019.

GOUGH, P. B. (1972) **One second of reading**. In: KAVANAGH, J.F. & MATTINGLY, I.G. (orgs). Language by ear and by eye. Cambridge: MIT Press, p.353-378

GOUGH, P. B. **Word Recognition**. In Pearson, P. D. (orgs), *Handbook of reading research*. New York, NY: Longman. 1984, p. 225-253.

GRUNDERBEECK, N. V. **Les difficultés em lecture: diagnostic et pistes d'intervention**. Montreal: Gaetan Morin, 1994.

HERNÁNDEZ, F. & VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

HOEPERS, I. S.; SIMAO, V. S. **Escolarização: do direito ao acesso, ao direito a aprendizagem na escola**. *CADERNOS DE EDUCAÇÃO -UFPEL*, v. 56, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/8562>. Acesso em: 30 abr. 2019.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** –. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em: <https://brasilemsintese.ibge.gov.br/educacao/taxa-de-analfabetismo-das-pessoas-de-15-anos-ou-mais.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

INAF. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relat%C3%B3rio-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras de texto**. Porto Alegre, Editora Artes Médicas, 1994.

LEGRAND, L. **A pedagogia do projecto**. In: *Trabalho de projectos: leituras comentadas*. 3.ed. Portugal: Edições Afrontamento, 1993. (coleção *Ser Professor*) p.36-39.

LEMONS, C. C. **Do direito à educação ao direito à aprendizagem: um estudo sobre culturas de intervenção pedagógica** (Caxias do Sul-1988-2013). 1984. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015

LEROY-BOUSSION, A; DUPESSEY, C. **Apprentissage de la lecture et synthèse des sons du langage. Aptude à restructurer un message oral fragmenté en syllabes chez les enfants de 4 a 7 ans**. *Enfance* n. 3-4, 1968, p. 183-217

LIBÂNEO, José Carlos. **Tendências pedagógicas na prática escolar**. In: \_\_\_\_\_. *Democratização da Escola Pública – a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1992.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MICOTTI, M. C. O. **O Ensino e o Aprendizado da Escrita - novos olhares**. Revista *EDUCAÇÃO: Teoria e Prática* - v. 16, n.28, jan.-jul.-2007, p. 29-46.

MICOTTI, M. C. O.(org); **prefácio de Josette Jolibert Leitura e escrita: como aprender com êxito por meio da pedagogia por projetos**. São Paulo, Editora Contexto, 2009.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2001. Disponível em:

[http://www.faed.udesc.br/arquivos/id\\_submenu/1428/minayo\\_2001.pdf](http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf). Acesso em: 7 jul. 2019.

PRATIPLAT, A. **Reflexões sobre o modelo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita**. In: CARVAJAL PEREZ, F.; RAMOS GARCIA, J. (Org.). *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Tradução C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 94-121.

RANIERI, N. B. S. e ALVES, A. L. A. (Org). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. UNESCO, São Paulo: UniTwin, 2018.

REIS, G. R. A. e GODOY, I. G. R. A. **O Ensino de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental: a proposta da Base Nacional Comum Curricular**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 3, p. 1025-1043, set./dez. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/reis-godoy.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, Editora Cortez, 2000

SMITH, F. **Understanding reading: A psycholinguistic analysis of reading and learning to read**. New York: Holt, Rinehart, & Winston, 1971

SMITH, F. **Leitura significativa**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Tradução C. Schilling. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VYGOTSKY, L.S. **Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar**. In: VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988

VYGOTSKY, L.S., LURIA, A. R., LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone; EDUSP, 1988

VYGOTSKY, L. S. **O problema da consciência.** In VYGOTSKY, L. S. *Psicologia teoria e método*, São Paulo, 2004, p. 171-189 (publicado originalmente em 1968).