



**UNILASALLE**  
CENTRO UNIVERSITÁRIO LA SALLE



**SIMONE DE FÁTIMA DA SILVA GONÇALVES**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O  
CONTRIBUTO DA LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE**

**CANOAS, 2015**

**SIMONE DE FÁTIMA DA SILVA GONÇALVES**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O  
CONTRIBUTO DA LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle – Unilasalle, como requisito para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Leonidas Taschetto

**CANOAS, 2015**

**SIMONE DE FÁTIMA DA SILVA GONÇALVES**

**PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA: O  
CONTRIBUTO DA LITERATURA INFANTIL NA PRÁTICA DOCENTE**

Dissertação apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário La Salle - UNILASALLE, como exigência para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Aprovado em 23 de dezembro de 2015.

**BANCA EXAMINADORA:**

---

Orientador: Prof. Dr. Leonidas Taschetto  
UNILASALLE

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rosana Moura  
UFSC

---

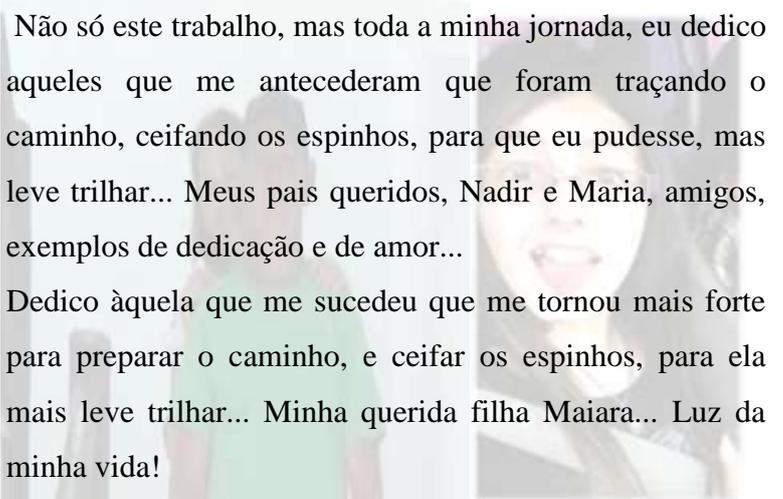
Prof. Dr. Gilberto Ferreira da Silva  
UNILASALLE

---

Pro. Dr. Evaldo Luís Pauly  
UNILASALLE

---

Prof. Dr. Balduino Antônio Andreola  
UNILASALLE



Não só este trabalho, mas toda a minha jornada, eu dedico aqueles que me antecederam que foram traçando o caminho, ceifando os espinhos, para que eu pudesse, mas leve trilhar... Meus pais queridos, Nadir e Maria, amigos, exemplos de dedicação e de amor...

Dedico àquela que me sucedeu que me tornou mais forte para preparar o caminho, e ceifar os espinhos, para ela mais leve trilhar... Minha querida filha Maiara... Luz da minha vida!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, por ter me auxiliado neste trabalho, primeiro a Deus, único Mestre do universo, por me permitir concluir o Mestrado;

Agradeço ao meu orientador, Leonidas Tascheto, por ter sido sempre tão presente, mas sempre respeitando o meu tempo e a minha autonomia para caminhar;

Agradeço à minha eterna fonte de inspiração, a professora Dr<sup>a</sup> Cristina Maria Rosa, da UFPel, por ter me despertado o amor e respeito pela literatura infantil;

Agradeço à querida Professora Mestre Diovane Alves, por ter me incentivado a realizar este Mestrado;

Agradeço as minhas queridas colegas do PNAIC, maravilhosas professoras alfabetizadoras da Rede Municipal de Canoas, por terem sido fonte de inspiração e de pesquisa para esta investigação;

Agradeço aos meus pequenos alunos, por estarem me ensinando todos os dias a ser a professora que eles merecem ter;

Agradeço ao Programa de Pós- Graduação do UNILASALLE e seu corpo docente, pela dedicação e pelo suporte teórico que me deram ao longo desse período;

Agradeço ao Pro. Dr. Evaldo Luís Pauly, do UNILASALLE, ao Pro. Dr. Gilberto Ferreira, do UNILASALLE e à Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosana Moura, UFSC por comporem a minha Banca de Defesa de Dissertação de Mestrado;

Agradeço a Secretaria Municipal de Educação por ter me oferecido suporte financeiro para a realização desse sonho;

Agradeço a todos os meus familiares, irmãos, sobrinhos, tios, enfim, todos aqueles que me amam e que por me amarem sempre torcem muito por mim.

Agradeço a minha filha e a aos meus pais, por terem tido paciência e por terem me auxiliado tanto nesta etapa de realização.

*“Tudo começa quando a criança fica fascinada com as coisas maravilhosas que moram dentro do livro. Não são as letras, as sílabas e as palavras que fascinam. É a história. A aprendizagem da leitura começa antes da aprendizagem das letras: quando alguém lê e a criança escuta com prazer. A criança volta-se para aqueles sinais misteriosos chamados letras. Deseja decifrá-los, compreendê-los – porque eles são a chave que abre o mundo das delícias que moram no livro! Deseja autonomia: ser capaz de chegar ao prazer do texto sem precisar da mediação da pessoa que o está a ler”.*  
(Rubem Alves)

## RESUMO

O presente estudo foi desenvolvido na linha de pesquisa Formação de Professores, Teorias e Práticas Educativas, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação do UNILASALLE. Investigou as possíveis transformações ocorridas nas práticas pedagógicas dos professores alfabetizadores da Rede Municipal de Canoas a partir das formações continuadas oferecidas pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), nos anos de 2013 e 2014, especialmente no que tange à utilização do acervo de literatura infantil, fornecido pelo programa, enquanto recurso para a alfabetização. Também, averiguou o que as professoras acharam desse material e se utilizaram outros livros de literatura infantil em sua prática docente. A pesquisa é de cunho qualitativo. Os instrumentos de coleta de dados foram materiais produzidos durante as formações do PNAIC, no período citado anteriormente. São eles: Diário de Aprendizagens, relatórios produzidos pelas professoras alfabetizadoras, fotos dos Ambientes Alfabetizadores de escolas da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Foi utilizada a Análise de Discurso (AD) francesa de Michel Pêcheux para o tratamento dos dados. As referências teóricas acerca da literatura infantil estão fundamentadas em Abramovich (2003), Benjamin (2009), Corso (2006), Machado (2004) e Zilberman (1998). Em relação à formação de professores, o referencial teórico desta pesquisa está fundamentado em autores contemporâneos como Nóvoa (2009), Tardif (2007) e Zabala (1998). No que concerne às teorizações sobre o processo de letramento e alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, buscamos subsídios teóricos em autores como Ferreiro e Teberosky (1999) e Soares (2003). Busca-se com esta investigação científica averiguar **qual o papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas.**

**Palavras-chave:** Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Literatura Infantil. Alfabetização e Letramento. Formação Continuada de Professores. Canoas/RS

## **ABSTRACT**

This present study has been carried out in the field of Teacher Education, Educational Theories and Practices, as part of a post-graduation in Education Program from UNILASALLE Education Program. Investigated the possible transformations in pedagogical practices of literacy teachers of the Municipal Net of Canoas from the continuing education offered by the National Pact for Literacy in the Age One (PNAIC) in the years 2013 and 2014, especially regarding the use of the collection of children's literature, provided by the program, as a resource for literacy. Also, he found out what the teachers found this material and using other children's literature books in their teaching practice. The research is qualitative in nature. The data collection instruments were materials produced during the formation of PNAIC in the period mentioned above. They are: Learning Journal, reports produced by literacy teachers, photos of Municipal Network of Schools Literacy Environments Canoas teaching. Discourse analysis was used (AD) French Michel Pêcheux for the treatment of the data. The theoretical references about children's literature are based on Abramovich (2003), Benjamin (2009), Corso (2006), Machado (2004) and Zilberman (1998). With regard to teacher training, the theoretical framework of this research is based on contemporary authors as Nóvoa (2009), Tardif (2007) and Zabala (1998). With respect to theorizing about the process of literacy and literacy at the early years of elementary school, we seek theoretical support in authors like Blacksmith and Teberosky (1999) and Smith (2003). Search yourself with this scientific research to ascertain the role of children's literature provided by PNAIC in teaching practice as well as in literacy processes and literacy of students in literacy block of Canoas Municipal Network of Education.

**Keywords:** National Plan of Literacy Certain Age. Children's literature. Continuing teacher training. Canoas / RS

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 3 - Capa e contra-capas do Livro Caminhadas na Bruma, de Simone Gonçalves.....	22
Figura 4 - Lançamento do Livro Caminhadas na Bruma .....	22
Figura 5 - Cerimônia de entrega do título Paul Harris Rotary Clube, Canoas, 2011 .....	23
Figura 6 - Cerimônia de entrega do título Paul Harris Rotary Clube, Canoas, 2011 .....	24
Figura 7 - Sessões de autógrafos do livro Magalhães nos olhos de um menino .....	24
Figura 8 - Hora do Conto Escola Ulbra São Marcus, Canoas: 2007-2010.....	25
Figura 9 - Hora do Conto Escola ULBRA Cristo Redentor.....	25
Figura 10 - Cartaz do III Congresso Internacional de Literatura Infantil: Releituras do fenômeno mítico-lendário no espaço ibero-americano, Chaves, Portugal, 2010 e .....	26
Figura 11 - Apresentação da comunicação oral no III Congresso Internacional de Literatura Infantil: Releituras do fenômeno mítico-lendário no espaço ibero-americano, Chaves, em Portugal, 2010 .....	27
Figura 12 - Sessão de autógrafos do livro <i>A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil</i> , no XII Encontro de Literatura Infantil: Os contos de Grimm há 200 anos nas bocas do mundo, Portugal, 2012 .....	27
Figura 16 - Capa do Caderno de formação do PROFA: coletânea de textos MEC.....	40
Figura 17 - Logo do Pró Letramento.....	41
Figura 22 atividade pedagógica desenvolvida a partir de acervo complementar .....	100
Figura 23 continuação da atividade descrita na figura 22 .....	101
Figura 24 - Lista de livros que compõem o acervo complementar 2013, 1º ano do Ensino Fundamental .....	104
Figura 25 - Lista de livros que compõem o acervo complementar 2013, 1º ano do Ensino Fundamental .....	105
Figura 26 - Lista de livros que compõem o acervo complementar 2013, 1º ano do Ensino Fundamental .....	106
Figura 27 - Capa do livro <i>A Joanhinha que perdeu as pintinhas</i> , de Ducarmo Paes.....	175
Figura 28 - Capa do Livro <i>Pretinho meu boneco querido</i> , de Maria Cristina Furtado.....	176
Figura 29 - Poster do Projeto: Diversidade Cultural .....	177
Figura 30 - capa do livro <i>Só um Minutinho</i> , Ana Maria Machado.....	178
Figura 31 - Leitura deleite e encenação da história: <i>João e Maria</i> .....	181
Figura 32 - Leitura Deleite: <i>O coelhinho que não sabia ler</i> , tradição oral .....	182
Figura 33 - Capa do livro <i>O menino que chovia</i> , Cláudio Thebas .....	183
Figura 34 - Obras complementares 2013, sala de aula da Princesa Rapunzel.....	189
Figura 35 - Obras complementares 2012, sala de aula da Princesa Cinderela .....	190
Figura 36 - Obras complementares 2013, sala de aula da Princesa Branca de Neve .....	190
Figura 37 - Obras complementares 2012, sala de aula da Princesa Anna.....	191
Figura 38 - Obras complementares 2012, sala de aula da Princesa Aurora .....	191
Figura 40 - Cantinho da leitura, sala de aula da Princesa Bela .....	193
Figura 39 - Cantinho da leitura, sala de aula da Princesa Elsa.....	193
Figura 41 - Cantinho da Leitura, sala de aula da Princesa Jasmine .....	194
Figura 43 - Seminário Municipal do PNAIC, 2013 Exposição de trabalho,.....	195
Figura 42 - Seminário Municipal do PNAIC, Canoas, 2013.....	195

Figura 44 - Seminário Municipal do PNAIC, 2014 .....	196
Figura 45 - Seminário Municipal do PNAIC, 2013 .....	196
Figura 46 - Aluno da Rede Municipal de Canoas, em contato com um Livro.....	198
Figura 47 - Formação continuada PNAIC: Pinóquio no bosque das figuras planas, de autoria desconhecida, 2014 e aula de introdução à geometria .....	198
Figura 48 - Momentos de Tarde do Pijama na EMEF Duque de Caxias .....	199
Figura 49 - Leitura Deleite, EMEF Duque de Caxias, Canoas, RS.....	199

## **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

AC – Análise de Conteúdo

AD – Análise de Discurso

EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

IES Instituição de Ensino Superior

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação e Cultura

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional pela Educação

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROFA – Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SEF- Secretaria de Educação Fundamental

SisPacto: Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SME – Secretaria de Educação e cultura

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

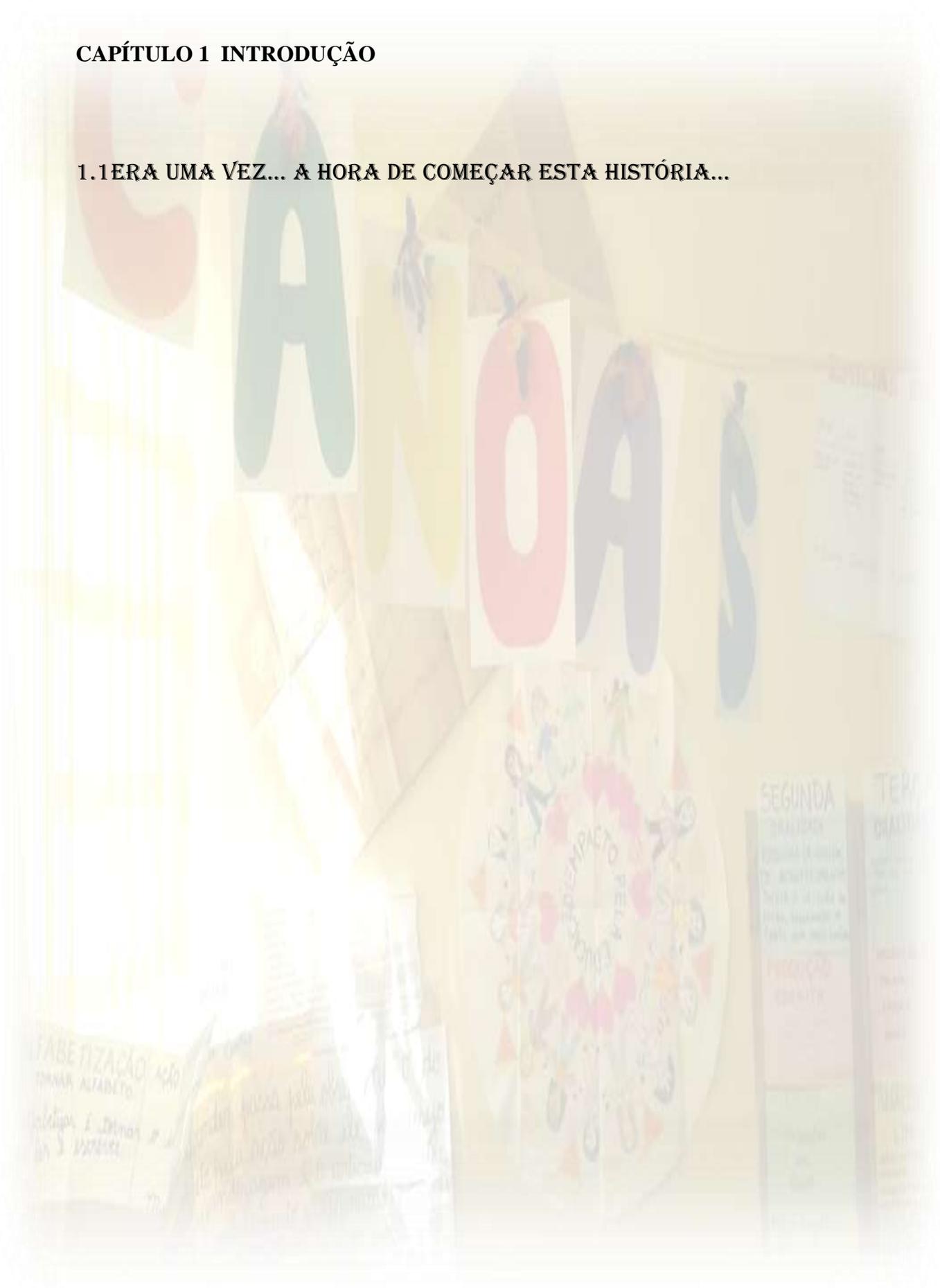
## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 ERA UMA VEZ... A HORA DE COMEÇAR ESTA HISTÓRIA... .....</b>	<b>13</b>
<i>Objetivo Geral</i> .....	17
<i>Objetivos Específicos</i> .....	17
<b>1.2 ERA UMA VEZ... UMA MENINA QUE AMAVA OS LIVROS... .....</b>	<b>19</b>
<b>1.3 ERA UMA VEZ... A HORA DE PROBLEMATIZAR .....</b>	<b>31</b>
<b>2.1. ERA UMA VEZ...A HORA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO .....</b>	<b>34</b>
2.1.1 <i>Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)</i> .....	39
2.1.2 <i>Pró-letramento</i> .....	40
<b>2.1.3 ERA UMA VEZ...A HORA DE CONHECER O PNAIC .....</b>	<b>42</b>
2.1.3.1 Os atores do PNAIC: agentes de Formação.....	44
2.1.3.1.1 O coordenador-geral.....	44
2.1.3.1.2 O coordenador-adjunto .....	45
2.1.3.1.3 Supervisores .....	46
2.1.3.1.4 Formadores .....	47
2.1.3.1.5 Coordenadores Locais .....	48
2.1.3.1.6 Orientadores de estudos.....	49
2.1.3.1.7 Os alfabetizadores .....	49
2.1.3.1.8 Bolsas de Estudo.....	50
2.1.3.2 Por dentro das formações do PNAIC.....	50
2.1.3.3 Obras Complementares distribuídas pelo PNAIC .....	64
<b>2.2 ERA UMA VEZ...A HORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES .....</b>	<b>71</b>
2.2.1 <i>Reflexividade</i> .....	76
2.2.2 <i>A socialização</i> .....	76
2.2.3 <i>O engajamento</i> .....	76
2.2.4 <i>A colaboração</i> .....	77
2.2.5 <i>A mobilização dos saberes docentes</i> .....	77
2.2.5.1 Saberes disciplinares .....	78
2.2.5.2 Saberes curriculares.....	78
2.2.5.3 Saberes experienciais.....	78
2.2.5.4 Saberes da formação profissional inicial e/ou continuada.....	79
2.2.6 <i>A constituição da identidade profissional</i> .....	80
<b>2.3... ERA UMA VEZ... A HORA DE ALFABETIZAR LETRANDO .....</b>	<b>83</b>
2.3.1 <i>Período Pré-silábico</i> .....	86
2.3.2 <i>Período silábico</i> .....	87
2.3.3 <i>Período silábico- alfabético</i> .....	88
2.3.4 <i>Período Alfabético</i> .....	89

<b>2.4 ERA UMA VEZ...A HORA DA INFÂNCIA E DA LITERATURA INFANTIL .....</b>	<b>93</b>
2.4.1 Ludicidade: a Literatura Infantil como fonte de encantamento .....	96
2.4.2 A Literatura Infantil enquanto recurso pedagógico .....	97
<b>CAPÍTULO 3 OBRAS COMPLEMENTARES AO PNLD 2013 DESTINADAS AOS 1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL. ....</b>	<b>102</b>
Como foi dito anteriormente (2.1.3.3), a literatura infantil é uma das ferramentas utilizadas no processo de alfabetização e de letramento, amplamente estudada durante os encontros formativos do PNAIC, ocorridos nos anos de 2013 e 2014, tendo como público as alfabetizadoras das redes de ensino que aderiram ao PNAIC.....	103
<b>3.1 LIVROS QUE ENCANTAM O 1º ANO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>104</b>
<b>3.2 LIVROS QUE FASCINAM O 2º ANO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>105</b>
<b>3.3 LIVROS QUE EMOCIONAM O 3º ANO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO .....</b>	<b>106</b>
<b>3.4 ERA UMA VEZ... OS LIVROS... MUITOS LIVROS .....</b>	<b>107</b>
<b>CAPÍTULO 4 METODOLOGIA .....</b>	<b>163</b>
<b>4.1 ERA UMA VEZ ... A HORA DE TRAÇAR OS CAMINHOS... .....</b>	<b>163</b>
<b>4.2 Instrumentos de coleta de dados.....</b>	<b>164</b>
4.2.1 Contextos e os sujeitos da pesquisa .....	164
4.2.2 Diários de Aprendizagens .....	166
4.2.3 Sequências Didáticas .....	167
4.2.4 Fotografias dos ambientes alfabetizadores .....	169
<b>5.1 ERA UMA VEZ ... A HORA DE ANALISAR OS DADOS.....</b>	<b>171</b>
5.1.1 Análise dos dados com base no objetivo específico: “Averiguar o que acham dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC e se os utilizam em sua prática docente.” .....	175
5.1.2 Análise dos dados com base no objetivo específico: “Descobrir se utilizam outros livros de literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas;” .....	180
5.1.3 Análise dos dados com base no objetivo específico : Investigar as ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;” .....	187
5.1.4 Análise dos dados com base no Objetivo Geral : “Investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas.” .....	197
<b>CAPÍTULO 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>201</b>
<b>ERA UMA VEZ...A HORA DE FINALIZAR ESTA HISTÓRIA .....</b>	<b>201</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>

## CAPÍTULO 1 INTRODUÇÃO

### 1.1 ERA UMA VEZ... A HORA DE COMEÇAR ESTA HISTÓRIA...



Muitos estudos apontam para a importância de momentos lúdicos no processo de ensino-aprendizagem das crianças. Como lúdico, entende-se toda e qualquer atividade que se desenvolve através da brincadeira, da diversão, ou seja, toda e qualquer atividade que desperta a alegria na criança. Nas palavras de Freinet (1998, p.304), é “um estado de bem-estar que é a exacerbação de nossa necessidade de viver, de subir e de perdurar ao longo do tempo.” Ainda, quanto à sensação que um momento lúdico pode causar, o autor nos diz que “Atinge a zona superior do nosso ser e só pode ser comparada à impressão que temos por uns instantes de participar de uma ordem superior cuja potência sobre-humana nos ilumina.”

Pode-se trabalhar a ludicidade através de um jogo, da leitura de um livro de literatura infantil, de uma brincadeira de roda, enfim, muitos são os tipos de atividades lúdicas. No entanto, este trabalho de pesquisa está focado naquelas relacionadas à literatura infantil.

Segundo Amarilha (2003, p.56), “[...] a atividade lúdica que a literatura oferece desenvolve na criança uma atitude positiva para com a aprendizagem, a sala de aula, com a escola, pois o lúdico é estimulante, apaixonante, envolvente, mobilizador”.

Ler pelo simples prazer que a literatura pode proporcionar já seria uma razão para o professor planejar sua prática tendo o livro como recurso imprescindível, como fonte de encantamento, pois, segundo Coelho (2000, p.27), a literatura “é um fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra”. A autora ainda diz que “Funde o sonho e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização.”

No entanto, a utilização da literatura infantil vai além do prazer e do encantamento descrito anteriormente. Ela pode ser um importante recurso pedagógico, enquanto ferramenta nos processos de alfabetização e de letramento na escola. Sendo esta, segundo Coelho, (2000, p.16) o “[...] *espaço privilegiado*, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo”. A autora ainda nos diz que, nesse espaço, devemos privilegiar os estudos literários, pois “[...] eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real e suas múltiplas significações.” Também nos fala da leitura do mundo nos mais variados níveis e finalmente destaca “o estudo e o conhecimento da *língua* da expressão verbal significativa e consciente – condição *sine qua non* para a plena realidade do ser”.

Outro aspecto importante a ser observado é a importância de momentos literários na prática docente, uma vez que destaca para o aluno a figura do professor leitor e, por conseguinte, um formador de novos leitores. Isso porque a criança aprende pelo exemplo e, sendo assim, ao ver o professor lendo para ela, desconfia, desde o primeiro momento na escola, do quanto deve ser interessante ser autônomo para desvendar o que está escrito nos livros. Para Coelho (2000, p.31), “[...] o livro infantil é entendido como uma “mensagem”

(comunicação) entre um autor-adulto (o que possui a experiência do real) e um leitor-criança (o que deve adquirir tal experiência).” A autora conclui, ainda, que o ato de ler ou de ouvir completa o fenômeno literário e, por conseguinte se transforma em um ato de aprendizagem. Assim, em contato diário com os livros, os pequenos ouvintes de histórias começam naturalmente a desejar se tornar leitor e esse desejo desperta o interesse pelo Sistema de Escrita Alfabética (SEA).

Reafirmando a importância da leitura cotidiana, no que se refere à oralidade, (BRASIL, 2012a), destaca a importância de o aluno escutar o professor lendo, pois, através dessa prática, perceberá os diferentes tipos de textos produzidos, além de aprender a diferenciar a linguagem cotidiana utilizada em conversas com os colegas daquelas que são utilizadas na produção de um texto.

Outro aspecto importante de observar é a obrigatoriedade<sup>1</sup> de as crianças ingressarem na escola cada vez mais precocemente, ficando muitas horas do dia afastadas do convívio com a família. Somado a isso, a falta de tempo motivada por uma rotina de trabalho, cada dia mais intensa, delega à escola algumas tarefas que antes eram rotineiras nos lares, como o hábito de contar histórias aos filhos na hora de dormir. Assim buscamos exemplos da importância de ler para as crianças no relato a seguir:

[...] Outra maneira gostosa de apresentar à criança essas histórias, num primeiro contato, é oralmente [...] Num depoimento comovente, o professor e escritor George Steiner<sup>2</sup> dá seu testemunho de como esse processo pode funcionar. Lembra que os pais liam para ele e depois comentavam as leituras, fazendo com que ele quisesse um dia poder dar palpites que ajudassem aquele texto a sobreviver, lançando-lhe uma luz nova. Com isso ele pedia sempre mais e mais histórias. Em suas palavras: Minha infância se transformou num festival exigente. A confirmação ocorreu numa noite, no fim do inverno, não muito antes do meu aniversário de seis anos. Meu pai tinha me contado, em linhas gerais, a história da *Ilíada*. Mas mantivera o livro fora do meu alcance impaciente. Naquele dia trouxe o livro e o abriu]...[*Ilíada e a Odisseia* se tornaram meus companheiros de toda a vida]...[E sempre lá está, para mim, em cada página, uma ressonância da voz de meu pai (MACHADO, 2002, p. 31-32).

O depoimento narrado anteriormente descreve a importância que representa para uma criança o contato com a leitura e as impressões que pode levar desses momentos para a vida inteira. Sendo assim, ao sabermos da dificuldade na realização desses momentos lúdicos nas

<sup>1</sup> Com a promulgação da Emenda Constitucional nº 59/2009, feita pelo Congresso Nacional no dia 11 de novembro de 2009, a educação passou a ser obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Antes a compulsoriedade dava-se apenas no ensino fundamental (6 aos 14 anos de idade), agora ela está estendida até os 17 anos. .

<sup>2</sup> George Steiner, um dos mais sofisticados intelectuais do circuito universitário anglo-saxão do século XX, nascido em Paris, em 1929. Autor de diversos livros, entre eles: *A Idéia de Europa*; *Linguagem e Silêncio*; *Extraterritorial*; *Gramáticas da Criação*; *Nenhuma Paixão Desperdiçada*; *No Castelo do Barba Azul*; *A morte da Tragédia*; *Tolstoi ou Dostoievski*.

famílias, pelos motivos até aqui elencados, vale afirmar a importância de a escola proporcionar momentos, através da oralidade, que despertem o fascínio e o encantamento das crianças pelos livros e pela literatura.

Com as reflexões que realizamos até este momento, cabe dizer que não é por acaso que um dos pilares do PNAIC seja a literatura infantil, dada a sua importância no desenvolvimento global da criança. Além de ser uma ferramenta muito útil ao professor no planejamento de suas aulas, pois a partir de uma história infantil, como afirma Abramovich (2003, p.17): “É através da escuta e/ou da leitura de histórias que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir, outra ética, outra ótica.” Além disso, afirma a autora que através dos livros infantis podemos “ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política, Sociologia.” Ainda, conclui a autora que “[...] esta é a conexão para a formação de sujeitos leitores desde a mais tenra idade.”

Dada a importância dos livros destacada até aqui, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) distribuiu para cada sala de aula do bloco de alfabetização, das escolas que aderiram ao PNAIC, dentro do programa educacional de incentivo à educação Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), uma caixa de livros de literatura infantil, de acordo com a faixa etária dos alunos e, por intermédio de formações continuadas, proporcionadas pelo PNAIC, durante o ano de 2013 e 2014, os alfabetizadores foram orientados acerca da importância da utilização dos livros de literatura infantil, bem como sobre a melhor maneira de utilizá-lo.

O PNAIC é um programa de formação continuada de professores que está alicerçado no compromisso assumido, entre todos os envolvidos, de alfabetizar a todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade.

A alfabetização dos alunos até essa idade era para ser rotina nas escolas, mas, infelizmente, como será analisado em (2.1), dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras, com 8 anos de idade, que estavam cursando o ensino fundamental, eram analfabetas.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), (BRASIL, 1996), assegura às crianças o direito ao “desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;” conforme será analisado em 2.1.3.2.

Assim, o PNAIC, em sua estrutura formativa, (BRASIL, 2012e) “Pretende atender às exigências previstas nas Diretrizes, torna-se necessário delimitar os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos.” Eles dizem respeito aos conteúdos que devem ser estudados do 1º ao 3ª ano do Ensino Fundamental e pretende

auxiliar as redes de ensino na criação dos currículos e a garantir uma base comum às escolas brasileiras, conforme descrito em (2.1.3.2).

No entanto, independente do previsto na LDB ou nos direitos de aprendizagens trabalhados nas ações formativas do Pacto, é importante que todos os envolvidos em processos educativos tenham como princípio que é preciso encontrar caminhos para alfabetizar a todas as crianças, até os oito anos, respeitando suas singularidades, segundo Freire (1998, p.66), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros [...]”.

Além da garantia do direito à alfabetização, a toda criança, é preciso que se pense a educação como um ato de amor. “O amor é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes oprimidos, a ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa da libertação. [...]” (FREIRE, 2006a, p. 92).

Para que esses direitos se cumpram na busca de novas estratégias que auxiliem a prática docente, tiveram início em 2013 os encontros formativos do PNAIC, analisados detalhadamente em 2.1.3. No ano seguinte, 2014, as formações foram destinadas aos estudos da matemática, com constantes retomadas da área da linguagem.

O Pacto em 2015 reiniciou seu processo formativo no mês de setembro, com estudos relacionados às demais áreas do conhecimento, tendo um recesso programado para os meses de janeiro e fevereiro de 2016 e com reinício para a finalização desse terceiro módulo previsto para o mês março de 2016.

Assim, nossa investigação científica analisou **o papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas.**

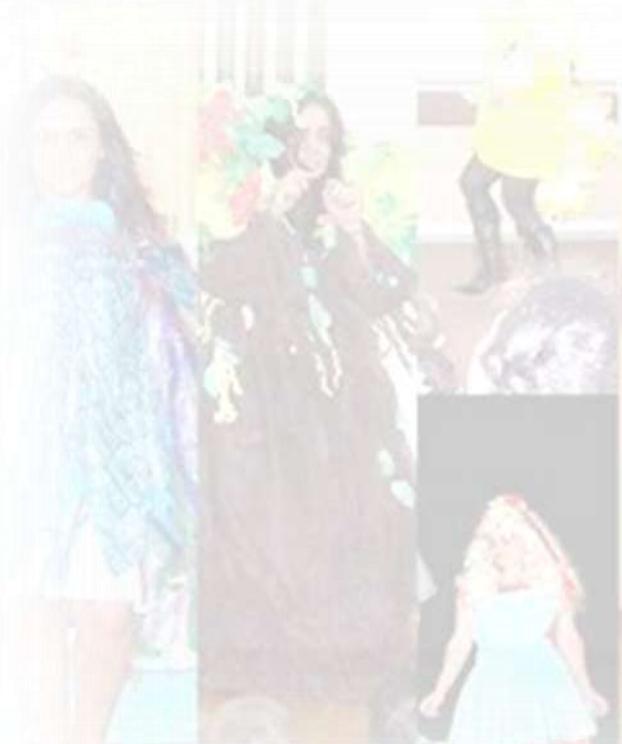
#### *Objetivo Geral*

Investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas.

#### *Objetivos Específicos*

- a) Averiguar o que acham, as alfabetizadoras participantes do PNAIC, dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo programa e se os utilizam em sua prática docente;
- b) Descobrir se elas utilizam outros livros de literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas;
- c) Investigar as ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;

1.2 ERA UMA VEZ... UMA MENINA QUE AMAVA OS LIVROS...



Meu interesse em pesquisar sobre a importância da literatura infantil no processo de alfabetização e letramento surgiu há cerca de uma década, quando ingressei no curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal de Pelotas (UFPel), curso esse concluído na Universidade Luterana do Brasil, em Canoas, no ano de 2011.

Ainda no primeiro semestre da graduação passei a integrar o grupo de leitura *Alfabeta* na UFPel, coordenado pela Dr<sup>a</sup>. Cristina Maria Rosa.

Trata-se de um projeto de extensão universitária que vem sendo desenvolvido pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Pelotas, desde o ano de 2003. Um dos objetivos desse projeto de extensão é criar novos ouvintes, leitores e escritores. Através de personagens da literatura universal, um grupo de acadêmicos realiza leituras para crianças no ambiente da escola, na Rede Pública daquele Município.

O projeto, ao incentivar as crianças a escrever cartas para os personagens que realizaram as leituras, oferece a oportunidade de que professores possam trabalhar a escrita em suas aulas. Além disso, esse projeto de extensão envolve pesquisa, formação continuada de professores e intervenções pedagógicas em escolas da rede pública de ensino de Pelotas/RS.



1 - Grupo ALFABETA, 2005 – 2007

Fonte: Arquivo pessoal da autora

Tão significativa experiência acadêmica impulsionou-me ao estudo da literatura infantil e, para tanto, passei a participar de muitos encontros nacionais e internacionais sobre esse tema.

Em 2006, em viagem a Portugal, participei como ouvinte em um encontro sobre literatura infantil na Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro (UTAD). Na rodada de perguntas, ao levantar questionamentos acerca do tema tratado na mesa de debates e, ao narrar minhas práticas com literatura infantil no Brasil, fui convidada a apresentá-las em um Encontro sobre literatura infantil em um encontro em Avis, em Portugal, em 2007. Desde então, passei a realizar comunicações em encontros que tratam desse tema, em Portugal e na Espanha, bem como a participar como contadora de histórias em muitas escolas naquele país.



2 - Sessão de incentivo à leitura Portugal- 2007

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Minha paixão pela literatura infantil me fez participar como escritora em um projeto do Rotary Clube de Portugal, distrito 1970, de Vila Real, em 2010, escrevendo o conto *Caminhadas na Bruma*, o qual angariou fundos para a erradicação da poliomielite em país da África. O livro é a narração de duas histórias que se cruzam no mesmo drama: a poliomielite.

Essa foi uma obra, benemérita, vendou cerca de dois mil exemplares, esgotando a segunda edição em menos de um mês, estando sua edição digital disponível em: <http://manuelcordeiro.net/livros-publicados-manuel-cordeiro.html?start=5>.



Figura 3 - Capa e contra-capa do Livro *Caminhadas na Bruma*, de Simone Gonçalves  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 4 - Lançamento do Livro *Caminhadas na Bruma*  
 Vila Real, Portugal, 2010  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora

Por conta dessa atividade benemérita, recebi o título "**COMPANHEIRO PAUL HARRIS**", reconhecimento outorgado pela FUNDAÇÃO ROTÁRIA, para pessoas, que façam doações espontâneas da importância de US\$ 1.000,00 dólares, com a finalidade

contribuir para os fundos da Fundação Rotária, com que são desenvolvidos seus diversos programas humanitários. O nome é uma homenagem ao fundador da organização.

Acerca dessa atividade, as palavras do Presidente do Rotary Clube, Distrito 1970, Portugal, Manuel Cordeiro:<sup>3</sup>

*Rotary* criou, em 1985, o programa Pólio-Plus, considerado o mais ambicioso da sua longa história de mais de 100 anos. É mesmo o expoente máximo dos trabalhos voluntários na campanha global para erradicação da Pólio. *Rotary* soube chamar para este programa parceiros do sector público-privado dos mais de 200 países onde existe. Hoje, o programa é reconhecido mundialmente como modelo de cooperação público-privada pela conquista de uma meta humanitária, a erradicação da Pólio. Tenhamos esperança de que num futuro muito próximo possamos “cantar vitória”. Peço aos pais e avós que leiam esta história a seus filhos ou netos e assim vivam um momento de prazer e que lhes transmitam o quanto importante é a vacinação contra a Pólio ou outras doenças.

**Cabe-nos, pois, reconhecer a generosidade de Simone de Fátima Gonçalves, autora do belíssimo conto aqui publicado, e do seu talentoso ilustrador António Serer, bem como da Garça Editores, na pessoa do nosso companheiro rotário Mário Mendes, que acolheu o projecto. Um reconhecimento especial é ainda devido ao Prof. Doutor Alexandre Parafita, ilustre escritor, pelo seu acompanhamento e sugestões oportunas, e, obviamente, ao Senhor Carlos Peixoto (REALVITUR) que patrocinou parte da 1ª edição”.**



Figura 5 - Cerimônia de entrega do título Paul Harris Rotary Clube, Canoas, 2011  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Em 2011, fui co-autora, com o escritor de literatura infantil Alexandre Parafita, do livro *Magalhães Nos Olhos de Um Menino*, lançado em Portugal, o qual narra a saga do Navegador português.

<sup>3</sup> Disponível no link: <http://www.manuelcordeiro.net/component/content/?view=featured>.

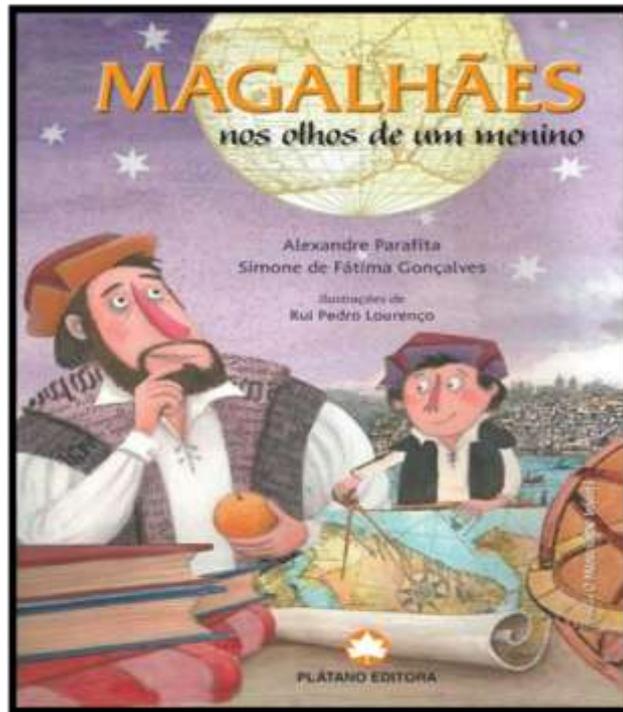


Figura 6 - Cerimônia de entrega do título Paul Harris Rotary Clube, Canoas, 2011  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 7 - Sessões de autógrafos do livro Magalhães nos olhos de um menino  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Desde o ano de 2007, comecei a trabalhar em escolas (Ulbra São Marcos e Ulbra Cristo Redentor), nas bibliotecas escolares, como contadora de histórias.



Figura 8 - Hora do Conto Escola Ulbra São Marcus, Canoas:  
2007-2010

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 9 - Hora do Conto Escola ULBRA Cristo Redentor

Fonte: Arquivo pessoal da autora,

Nesse trabalho, utilizava muitos contos tradicionais portugueses que também eram conhecidos no Brasil.

O relato desse trabalho, foi apresentado em 2010 no III Congresso Internacional de Literatura Infantil: Releituras do fenômeno mítico-lendário no espaço ibero-americano, da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Chaves, em Portugal. Desse congresso foi

organizado o livro: *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil*, no qual tenho publicado o artigo intitulado: *Imagem, Imaginação e Imaginário: Experiência em contos tradicionais portugueses em uma escola do Brasil*. O lançamento da obra foi no XII Encontro de Literatura Infantil: Os contos de Grimm - há 200 anos nas bocas do mundo, no polo de Chaves da UTAD, 2012.



Figura 10 - Cartaz do III Congresso Internacional de Literatura Infantil: Releituras do fenómeno mítico-lendário no espaço ibero-americano, Chaves, Portuga, 2010 e

Cartaz do no XII Encontro de Literatura Infantil: Os contos de Grimm há 200 anos nas bocas do mundo, Chaves, Portugal, 2012

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 11 - Apresentação da comunicação oral no III Congresso Internacional de Literatura Infantil: Releituras do fenômeno mítico-lendário no espaço ibero-americano, Chaves, em Portugal, 2010  
 Fonte: arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 12 - Sessão de autógrafos do livro *A Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil*, no XII Encontro de Literatura Infantil: Os contos de Grimm há 200 anos nas bocas do mundo, Portugal, 2012  
 Fonte: arquivo pessoal da autora, 2015



13 - Capa do Livro a Magia do Mundo Lendário na Literatura Infantil, 2012

Fonte: arquivo pessoal da autora, 2015

Durante a graduação na ULBRA ministrei oficinas de incentivo à leitura, a professores de redes municipais de municípios vizinhos e alunos de graduação do curso de Pedagogia, denominadas: Livro e leitura. Também participei, por aquela instituição, de oficinas de incentivo à leitura, com crianças, em escolas de Canoas.

Meus projetos de estágios, da graduação em Pedagogia, foram todos vinculados à práticas de incentivo à leitura e ao gosto pela literatura infantil.



14 - Oficinas de incentivo à leitura Canoas RS- 2007-2011  
 Fonte: Arquivo Próprio da autora, 2015



15 - Oficinas de Leitura com crianças, Canoas, 2009-2011  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

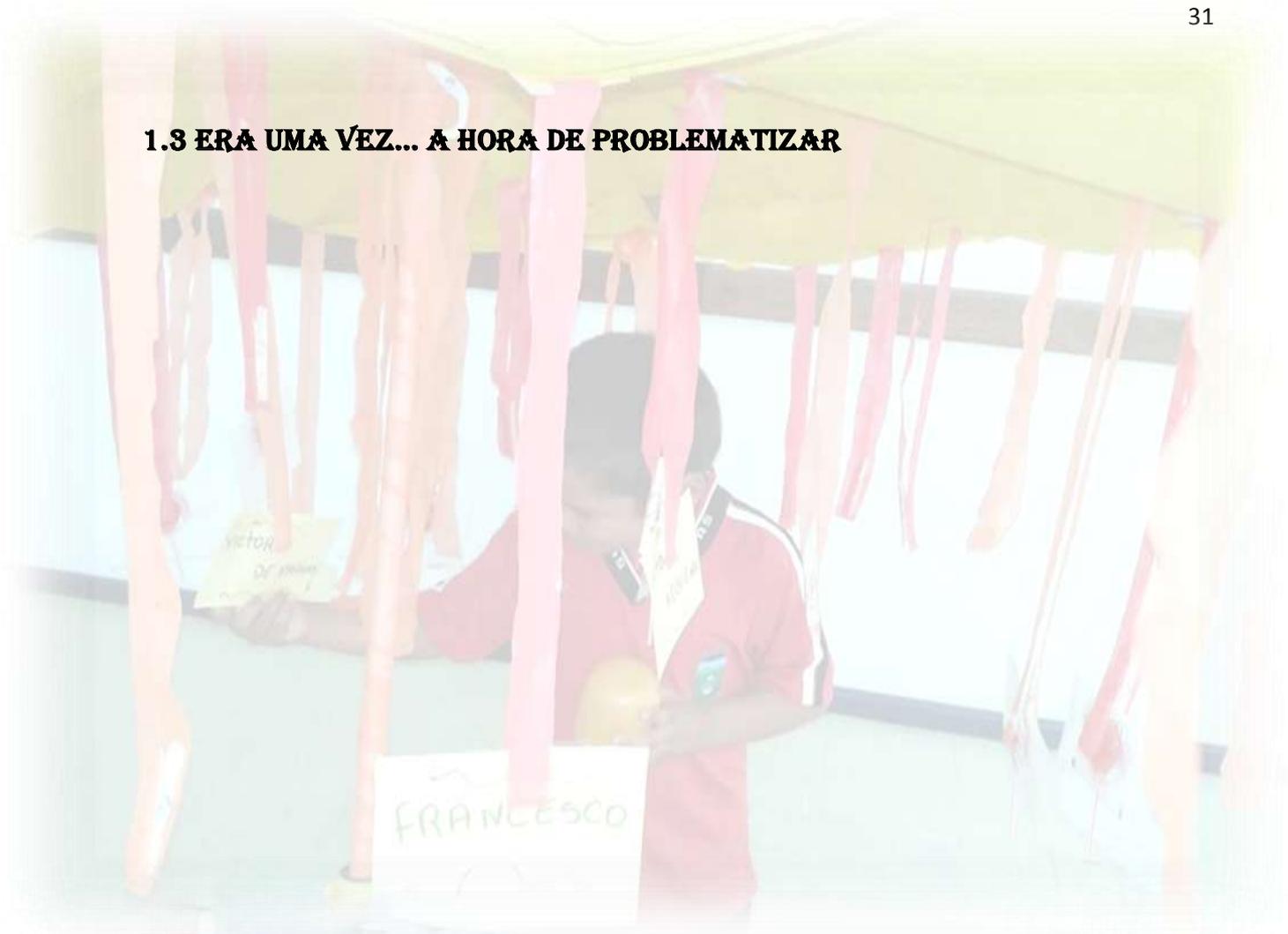
No ano de 2012, mediante aprovação em concurso público, passei a fazer parte do quadro de professores do Município de Canoas/RS, e desde então tenho colocado em prática,

no trabalho pedagógico de sala de aula, os estudos que realizei sobre a importância da literatura infantil no processo de alfabetização.

Também no ano de 2012, participei da seleção para, através de edital público, para ocupar uma das doze vagas de Orientadora de Estudos do PNAIC, no município de Canoas, estendendo meu trabalho até o presente momento.

Sendo minha trajetória pessoal e acadêmica tão fortemente ligada à literatura infantil e a sua utilização na prática docente, tanto no encantamento e prazer que ela pode levar às crianças, quanto no auxílio aos processos de alfabetização e de letramento dos alunos, e por estar inserida no programa Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, trabalhando com formação de professores, foi natural o meu interesse em pesquisar acerca **do papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas.**

**1.3 ERA UMA VEZ... A HORA DE PROBLEMATIZAR**



Desde os últimos anos do século passado, os programas de incentivo à educação vêm investindo na formação continuada de professores, através de programas educacionais.

Nossa investigação científica está focada na importância dos livros de literatura infantil, disponibilizados por um desses programas, o PNAIC, no processo de alfabetização e letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas. Para tanto, nos dirigimos às práticas pedagógicas dos professores, que fizeram sua formação continuada nesse Programa, no sentido de verificar como eles significam essa experiência em suas ações pedagógicas com seus alunos.

Também investigaremos as alfabetizadoras do município para saber se, além desse material, utilizam outros livros de literatura infantil no planejamento de suas práticas docentes.

Coelho (2000) analisa a literatura sob dois aspectos: arte literária ou pedagógica. A autora nos diz que desde a Antiguidade Clássica se discute a “natureza da própria literatura (*utile et dulce?* Isto é, útil ou doce?) e na mesma linha se põe em questão a finalidade da literatura destinada aos pequenos.”

A autora nos diz que a literatura infantil pertence à arte, enquanto objeto de emoção e por modificar a consciência de mundo do leitor e que, ao ser utilizada como ferramenta educativa, faz parte da área pedagógica.

Entre as atividades lúdicas sugeridas pelo PNAIC, está à literatura infantil. Acerca da importância de momentos que possam simultaneamente gerar prazer e promover o aprendizado sabe-se que:

De acordo com os estudos de Jean Piaget (1987), a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa. Nesse sentido, pensar a prática pedagógica também associada às questões do lúdico é considerar que as atividades escolares podem, além de desenvolver o aprendizado dos conhecimentos escolares, também gerar prazer, promover a interação e a simulação de situações da vida em sociedade. (BRASIL, 2012b, p.6).

Nas formações do PNAIC 2013 e 2014 a utilização da literatura infantil foi amplamente estimulada, tanto como arte, quanto como instrumento pedagógico. Fato que se confirmou e será demonstrado na análise dos dados, capítulo 6, através dos registros realizados pelas professoras alfabetizadoras nos Diários de Aprendizagens, que em quase a totalidade dos encontros de formação do PNAIC, nos dois anos pesquisados, houve momentos de contação de histórias, denominados Leitura Deleite.

Entende-se por Leitura Deleite aqueles momentos em que realizamos uma atividade de leitura com os alunos, sem a preocupação pedagógica, ou seja, visando apenas proporcionar prazer, levar ao encantamento, ao encontro com a magia. Com essa atividade, busca-se apenas o aspecto artístico da literatura infantil. No entanto, ao escutar uma leitura, ainda que involuntariamente, muitos aspectos pedagógicos são trabalhados, tais como: ampliação do vocabulário, contato com diferentes gêneros e tipos textuais, percepção de que a linguagem utilizada na escrita muitas vezes difere da utilizada na fala, observação das marcas de pontuação demonstradas pelas pausas na fala do leitor, resolução de conflitos, a partir das vivências dos personagens. Enfim esses momentos, além de prazerosos, geralmente contemplam muitos aspectos pedagógicos.

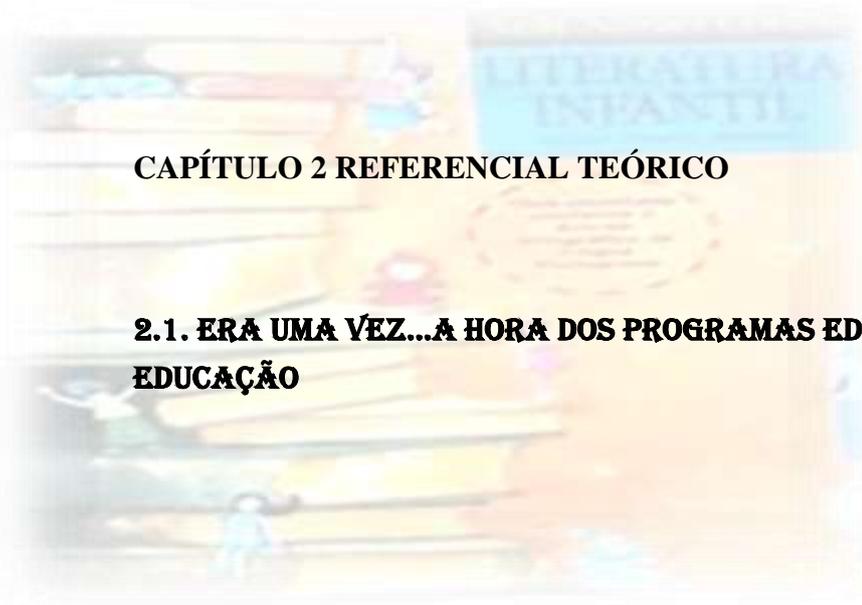
A Leitura Deleite, realizadas nos encontros de formação continuada do PNAIC, também não se distanciou do aspecto pedagógico, pois, pela análise dos relatórios das sequências didáticas, desenvolvidas pelas alfabetizadoras em suas turmas, pude observar que quase a totalidade das professoras iniciou a tarefa por uma história infantil e que grande parte delas havia sido trabalhada em momentos de Leitura Deleite nos encontros de formação do PNAIC.

É importante ressaltar que essa atividade não estava condicionada ao uso da literatura infantil, que o estímulo para utilizá-la, provavelmente, surgiu desses momentos lúdicos.

Assim, esta pesquisa buscou responder a seguinte pergunta: **Qual é o papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas?**

## CAPÍTULO 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1. ERA UMA VEZ... A HORA DOS PROGRAMAS EDUCACIONAIS DE INCENTIVO À EDUCAÇÃO



# PRO

## Letramento



# LDB

## A NOVA LEI DA EDUCAÇÃO

# P N I C

As constantes mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias, o desafio de acolher cada dia mais crianças e jovens que exigem do professor além de suas funções docentes e os desafios de um currículo cada vez mais exigente e os resultados pouco satisfatórios nas avaliações da qualidade da educação básica, são algumas das razões apontadas para que os governos, nas esferas federais, estaduais e municipais, invistam cada vez mais em programas educacionais de formação continuada de professores.

Apenas para contextualizar este estudo, traço um pequeno relato de acontecimentos que influenciaram no surgimento de sucessivos programas educacionais de incentivo a educação no Brasil.

Pelos motivos acima citados, a Lei 9394/96- Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), determina, no artigo nº61

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas, **inclusive mediante a capacitação** em serviço. (BRASIL, 1996)

Tal preocupação, com a capacitação docente levou à aprovação do primeiro Plano Nacional pela Educação (PNE), garantido pela Lei nº 10172, em 9 de janeiro de 2001, no governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso. O PNE de 2001, com vigência de dez anos, tinha como uma das suas prioridades, (BRASIL, 2001), a “*Valorização dos profissionais da educação*[...] Particular atenção deverá ser dada à formação inicial e continuada, em especial dos professores”

Nesta altura, programas educacionais de formação continuada de professores começaram a surgir. Um exemplo é o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), de 2012, sobre o qual discorro brevemente, na sequência, em 2.1.1

Com o intuito de avaliar a Educação Básica, em 2007, pelo Decreto nº 6.094, foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que serve para avaliar fluxo escolar e médias de desempenho nas avaliações.

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar<sup>4</sup> e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB,<sup>5</sup> composto pela

---

<sup>4</sup> Censo escolar: O Censo Escolar é um levantamento de dados estatísticos educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Inep. Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>.

Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil). (BRASIL, 2007)

Vale lembrar que a criação sistemas de avaliação para a educação já constava no PNE de 2001. Conforme “Art.4. A União instituirá o Sistema Nacional de Avaliação e estabelecerá os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes do Plano Nacional de Educação.” (BRASIL, 2001). Essas metas, segundo INEP, são:

[...] o caminho traçado de evolução individual dos índices, para que o Brasil atinja o patamar educacional que têm hoje a média dos países da OCDE<sup>6</sup>. Em termos numéricos, isso significa evoluir da média nacional 3,8, registrada em 2005, para um Ideb igual a 6,0, na primeira fase do ensino fundamental.

Foi o Inep quem estabeleceu parâmetros técnicos de comparação entre a qualidade dos sistemas de ensino do Brasil com os de países da OCDE. Ou seja, a referência à OCDE é parâmetro técnico em busca da qualidade, e não um critério externo às políticas públicas educacionais desenvolvidas pelo MEC, no âmbito da realidade brasileira. ( INEP, 2007)

Os resultados das avaliações medidas pelo IDEB expressam uma melhora nos índices de aprendizagem, mas ainda não chegamos ao esperado, que é de média nacional 6,0, para o Ensino Fundamental. Assim, está em vigor o atual PNE, aprovado pela Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que tem como diretrizes:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (BRASIL, 2014)

---

<sup>5</sup> SAEB: O Sistema de Avaliação da Educação Básica tem como principal objetivo avaliar a Educação Básica brasileira e contribuir para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola, oferecendo subsídios concretos para a formulação, reformulação e o monitoramento das políticas públicas voltadas para a Educação Básica. Além disso, procura também oferecer dados e indicadores que possibilitem maior compreensão dos fatores que influenciam o desempenho dos alunos nas áreas e anos avaliados. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>.

<sup>6</sup> OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico.

Para que essas diretrizes sejam cumpridas, foram traçadas 20 metas para a educação, a serem atingidas até 2024. Entre elas, destacam-se duas que são relevantes ao nosso estudo: (BRASIL, 2014): “Meta 5 : é alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.” e a “Meta 16: [...] é garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Segundo (BRASIL, 2014), está primeiros anos de escolarização a raiz do analfabetismo funcional. Ainda, que “Dados do Censo Demográfico de 2010 revelaram que 15,2% das crianças brasileiras com 8 anos de idade que estavam cursando o ensino fundamental eram analfabetas.” Também se sabe, segundo (BRASIL, 2014), que há uma disparidade nesses índices, sendo mais elevados nas regiões Norte e Nordeste e mais baixos na Região Sul do país.

Diante desse quadro, foram pensadas estratégias para o cumprimento da meta 5, citada anteriormente, que diz respeito à alfabetização dos alunos até o 3º ano do Ensino Fundamental, sendo elas:

- 5.1) estruturar os processos pedagógicos de alfabetização, nos anos iniciais do ensino fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação e valorização dos (as) professores (as) alfabetizadores e com apoio pedagógico específico, a fim de garantir a alfabetização plena de todas as crianças;
- 5.2) instituir instrumentos de avaliação nacional periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças, aplicados a cada ano, bem como estimular os sistemas de ensino e as escolas a criarem os respectivos instrumentos de avaliação e monitoramento, implementando medidas pedagógicas para alfabetizar todos os alunos e alunas até o final do terceiro ano do ensino fundamental;
- 5.3) selecionar, certificar e divulgar tecnologias educacionais para a alfabetização de crianças, assegurada a diversidade de métodos e propostas pedagógicas, bem como o acompanhamento dos resultados nos sistemas de ensino em que forem aplicadas, devendo ser disponibilizadas, preferencialmente, como recursos educacionais abertos;
- 5.4) fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos (as) alunos (as), consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;
- 5.5) apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;
- 5.6) **promover e estimular a formação inicial e continuada de professores** (as) para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores (as) para a alfabetização;
- 5.7) apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal. (BRASIL,2014)

Segundo (BRASIL 2014), a resolução do problema do analfabetismo passa pela “[...] valorização e ao aprimoramento da formação inicial e continuada dos profissionais da educação.” Assim, com o intuito de se fazer cumprir a meta 16, citada anteriormente, as seguintes estratégias foram estipuladas no PNE, com destaque para a 16.1:

- 16.1) **realizar, em regime de colaboração, o planejamento estratégico para dimensionamento da demanda por formação continuada** e fomentar a respectiva oferta por parte das instituições públicas de educação superior, de forma orgânica e articulada às políticas de formação dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- 16.2) consolidar política nacional de formação de professores e professoras da educação básica, definindo diretrizes nacionais, áreas prioritárias, instituições formadoras e processos de certificação das atividades formativas;
- 16.3) expandir programa de composição de acervo de obras didáticas, paradidáticas e de literatura e de dicionários, e programa específico de acesso a bens culturais, incluindo obras e materiais produzidos em Libras e em Braille, sem prejuízo de outros, a serem disponibilizados para os professores e as professoras da rede pública de educação básica, favorecendo a construção do conhecimento e a valorização da cultura da investigação;
- 16.4) ampliar e consolidar portal eletrônico para subsidiar a atuação dos professores e das professoras da educação básica, disponibilizando gratuitamente materiais didáticos e pedagógicos suplementares, inclusive aqueles com formato acessível;
- 16.5) ampliar a oferta de bolsas de estudo para pós-graduação dos professores e das professoras e demais profissionais da educação básica;
- 16.6) fortalecer a formação dos professores e das professoras das escolas públicas de educação básica, por meio da implementação das ações do Plano Nacional do Livro e Leitura e da instituição de programa nacional de disponibilização de recursos para acesso a bens culturais pelo magistério público

Como citado anteriormente, tanto no PNE de 2001, quanto no de 2014, a formação continuada de professores esteve entre as prioridades, visando à melhoria na qualidade de ensino na Educação Básica.

“A formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura de responder, através de seu trabalho, às novas necessidades que lhes são exigidas para melhorar a qualidade social da escolarização... pesquisas têm apontado para a importância do investimento no desenvolvimento profissional dos professores [...]” (LIBÂNEO & PIMENTA, 2006, p. 41),

Nesse contexto, de uma educação que precisa alcançar melhores resultados, o Governo Federal, em parceria com estados e município, investe em planos educacionais de incentivo à educação.

A presente pesquisa se deterá em um desses programas, o PNAIC. Entretanto é importante destacar que ele não é pioneiro, muitos outros programas o antecederam, tais como: Programa de Formação de Professores (PROFA) e Pró-letramento.

### 2.1.1 Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)

Esse Programa foi lançado em dezembro de 2000, durante o segundo mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso, pela Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação (SEF/MEC), com a proposta de ofertar algumas técnicas de alfabetização. O programa foi baseado nas pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosk, que originaram a obra *Psicogênese da Língua Escrita*, que é estudada com detalhes em 2.3.

Segundo (BRASIL, 2001, p.4), entre as principais causas para o analfabetismo está “[...] a formação inadequada dos professores e seus formadores e a falta de referências de qualidade para o planejamento de propostas pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos alunos – situações didáticas e materiais adequados.”

Assim, o PROFA surge como “[...] um curso de aprofundamento, destinado a professores e formadores, que se orienta pelo objetivo de desenvolver as competências profissionais necessárias a todo professor que ensina a ler e escrever.” (BRASIL, 2001, p.4).

Assim, por intermédio desse projeto,

[...] serão oferecidos meios para criar um contexto favorável para a construção de competências profissionais e conhecimentos necessários a todo professor que alfabetiza. Que condições são essas? Um grupo de formação permanente, um modelo de trabalho pautado no respeito aos saberes do grupo e em metodologias de resolução de problemas, materiais escritos e videográficos especialmente preparados para o curso e uma programação de conteúdos que privilegia aqueles que são nucleares na formação dos alfabetizadores. (BRASIL, 2001, p.4).

Ainda, em (BRASIL, 2001, p.4) “um grande desafio colocado por esse Curso é aprender como se podem alfabetizar crianças e adultos para que, de fato, venham a assumir a condição de cidadãos da cultura letrada. Esse não é um desafio pequeno.”

Com uma estrutura dividida em três módulos, teve como objetivo na primeira etapa, (BRASIL 2001, p.5), “[...] tratar de conteúdos de fundamentação, relacionados aos processos de aprendizagem da leitura e escrita e à didática da alfabetização.”. No Módulo 2 foram discutidas [...] situações didáticas de alfabetização. O objetivo é demonstrar que a alfabetização é parte de um processo mais amplo de aprendizagem de diferentes usos da linguagem escrita, em situações de leitura e produção de texto.”

O terceiro e último módulo teve como “[...] foco as situações didáticas. O objetivo é apresentar e discutir outros conteúdos de língua portuguesa que fazem sentido no período de alfabetização.” (BRASIL 2001).

Assim, para cumprir esse desafio, foram oferecidas 160 horas de formação, distribuídas em três módulos, sendo que dois terços do tempo foi destinado à formação coletiva e um terço à formação individual. Ao término do curso, realizado por 40 semanas, com encontros semanais de 3 horas e uma hora para estudo individual, os participantes que cumpriram as tarefas propostas e obtiveram a frequência exigida, receberam a certificação.

O curso ofereceu materiais escritos, como apresentação do programa, guia de orientações metodológicas e coletânea de textos; e vídeos com 30 programas aglutinados em três módulos: Processo de Aprendizagem, Propostas Didáticas 1 e 2.



Figura 16 - Capa do Caderno de formação do PROFA: coletânea de textos MEC.  
Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profacol\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Profacol_2.pdf)

### 2.1.2 Pró-letramento

No ano de 2007, foi lançado o programa educacional de incentivo à educação Pró-Letramento, que, segundo (BRASIL,2011), “[...] é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental.”

Realizado pelo MEC, em parceria com universidades, utilizou materiais impressos e vídeos e contou com atividades presenciais, acompanhadas por professores orientadores, também chamados tutores e teve duração de oito meses.

Puderam participar do Programa professores que estavam em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas.

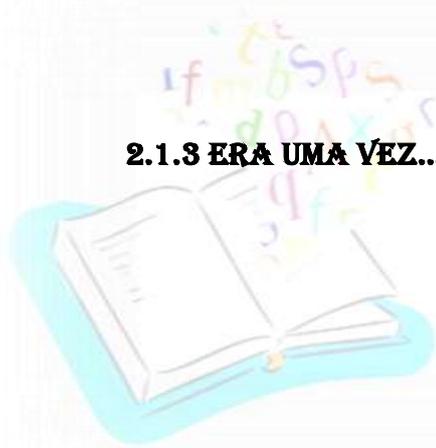
Teve como objetivos:

- oferecer suporte à ação pedagógica dos professores dos anos/séries iniciais do ensino fundamental, contribuindo para elevar a qualidade do ensino e da aprendizagem de língua portuguesa e matemática;
- propor situações que incentivem a reflexão e a construção do conhecimento como processo contínuo de formação docente;
- desenvolver conhecimentos que possibilitem a compreensão da matemática e da linguagem e de seus processos de ensino e aprendizagem;
- contribuir para que se desenvolva nas escolas uma cultura de formação continuada;
- desencadear ações de formação continuada em rede, envolvendo Universidades, Secretarias de Educação e Escolas Públicas dos Sistemas de Ensino. (BRASIL, 2011)

O programa, através de suas tutoras, levou às alfabetizadoras uma proposta nova de trabalho com a linguagem e com a matemática, através de atividades lúdicas, baseadas na vivência dos alunos, facilitando a aprendizagem dessas disciplinas.



Figura 17 - Logo do Pró Letramento  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



### 2.1.3 ERA UMA VEZ...A HORA DE CONHECER O PNAIC

# PACTO

Nacional pela Alfabetização  
na Idade Certa

P N A I C

Pacto Nacional pela  
Alfabetização na Idade Certa

O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa educacional de incentivo à educação, que teve início no ano de 2013 e que está no seu terceiro ano de realização.

O Pacto surge como uma luta para garantir o direito de alfabetização às crianças, até o 3º ano do ciclo de alfabetização, ou seja, até os 8 anos de idade.

Assim, em busca que cumprir esse compromisso, foi pensado um “[...] um conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas a serem disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.”

Segundo BRASIL (2012c), dada a complexidade da execução desse programa, foram organizadas equipes de trabalho voltadas “[...] especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização em duas instâncias: equipe na secretaria de educação, ligada ao grupo de gestão central ; equipes nas escolas.”

Segundo (BRASIL, 2012c, p.09),

A equipe central, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SMED), deve agir na definição de princípios gerais e construção de orientações globais de trabalho, atuando na articulação entre as unidades escolares. As equipes das escolas devem definir planos de ação por unidade escolar e coordenar o trabalho coletivo, no universo dessas unidades. Para a articulação entre estas duas instâncias, sugere-se a criação de um Conselho ou um Núcleo de Alfabetização que se responsabilize e discuta as políticas da rede de ensino destinadas ao atendimento das crianças dos anos iniciais.

A equipe de apoio ao trabalho realizado no PNAIC é formada por profissionais “[...] por profissionais de vários campos do saber (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, licenciados nas diversas áreas de conhecimento) [...]”,

Essa equipe tem como objetivo pensar e conduzir ações específicas, voltadas para garantir “[...] a alfabetização das crianças, e definir prioridades de participação de profissionais que já tenham efetiva experiência em salas de alfabetização, com reconhecimento pelas estratégias bem sucedidas.” (BRASIL, 2012c, p.09)

Ainda, segundo (BRASIL, 2012c, p.10), “[...] a equipe ligada à gestão central de cada rede tem como ponto de partida do seu trabalho a promoção de ações com vistas à construção, reformulação, quando necessário, e implementação de propostas curriculares”

É tarefa dessa equipe, também com base na proposta curricular, “[...] planejar as ações de formação continuada e diretrizes gerais para o funcionamento das equipes das escolas,

envolvendo. Destaco, a seguir, alguns “personagens” que têm feito com que o PNAIC aconteça na prática.”(BRASIL, 2012c)

#### 2.1.3.1 Os atores do PNAIC: agentes de Formação

Para garantir as formações continuadas do PNAIC, o Brasil foi dividido em polos formativos. Esses núcleos foram entregues a Institutos Superiores de Ensino (IES), através de licitações. Esses institutos organizaram suas equipes de trabalho, seguindo processos seletivos.

A seguir, cito as principais funções existentes em cada pólo de formação, os principais requisitos para ocupá-las e realizo uma breve explanação acerca das atribuições que lhes são conferidas.

Também discorro, brevemente, acerca do programa de incentivo às formações, tendo pagamento de bolsas de ajuda de custos aos agentes de formação.

##### 2.1.3.1.1 O coordenador-geral

Para ser Coordenador-geral da formação continuada do PNAIC, foram exigidos os seguintes requisitos cumulativos: (BRASIL, 2013, p.6) “I- ser professor efetivo (a) da Instituição de Ensino Superior IES; II - ter experiência na área de formação continuada de profissionais da educação básica; III - possuir titulação de mestrado ou doutorado.”

São as principais atribuições do coordenador-geral:

- a) articular e monitorar o conjunto das atividades necessárias ao desenvolvimento da Formação;
- b) encaminhar ao gestor nacional da Formação, na SEB/MEC, por intermédio do SisPacto, cópia de seu Termo de Compromisso (Anexo I) e da portaria ou outro ato administrativo que o designou para exercer a função, bem como os dados relativos à sua certificação digital, para que estes sejam registrados nos sistemas informatizados do MEC e do FNDE;
- c) coordenar ações pedagógicas, administrativas e financeiras, responsabilizando-se pela tomada de decisões de caráter administrativo e logístico, incluindo a gerência dos materiais e a garantia da infraestrutura necessária para o desenvolvimento da formação;

- d) escolher o coordenador-adjunto da Formação, que deverá ser homologado pelo dirigente máximo 9 da Instituição;
- e) coordenar o processo de seleção dos supervisores e formadores da Formação Continuada de Professores Alfabetizadores na respectiva Instituição, homologando os selecionados no sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa ( SisPacto);
- f) organizar a equipe técnico-pedagógica que será responsável pela implementação da Formação, supervisionando suas atividades;
- g) coordenar a elaboração dos projetos e planos de trabalho e acompanhar a tramitação dos documentos;
- h) coordenar a gestão do curso e zelar pelo cumprimento das metas pactuadas com o MEC e com os sistemas públicos de ensino;
- i) homologar a concessão de bolsas ao coordenador-adjunto, aos supervisores, aos formadores, aos coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, aos orientadores de estudo e aos professores alfabetizadores sob sua responsabilidade;
- j) assinar os Termos de Compromisso (Anexo I) de todos os bolsistas, previamente preenchidos e assinados por eles, para que sejam incluídos no SisPacto;
- k) assegurar fidedignidade e correção ao cadastramento de seus dados pessoais bem como aos dados dos demais bolsistas vinculados à IES e registrados no SisPacto e no Sistema de Gestão de Bolsas (SGB),
- l) garantir a permanente atualização dos dados cadastrais de todos os bolsistas nos sistemas do MEC e do FNDE, comunicando oficialmente à SEB/MEC alterações cadastrais efetivadas, substituições ou desistências, com a respectiva justificativa;
- m) solicitar mensalmente, por intermédio do SGB e com certificação digital própria, os pagamentos a todos os bolsistas que fizerem jus à bolsa no período de referência, responsabilizando-se pela veracidade e fidedignidade das solicitações;
- n) manter banco de dados atualizado com todas as informações sobre os participantes da Formação, incluindo registro de frequência e avaliações individuais;
- o) garantir, juntamente com o coordenador-adjunto, a imediata substituição de formadores e orientadores de estudo que sofram qualquer impedimento no decorrer da formação, registrando-as no SGB;
- p) elaborar e encaminhar relatórios parciais e final das atividades da Formação por intermédio do SisPacto;
- q) participar ou fazer-se representar nas reuniões técnicas da Formação;
- r) coordenar o processo de certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores;
- s) responsabilizar-se pela organização da prestação de contas dos recursos recebidos para financiar a Formação, conforme a legislação vigente;
- t) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre o desempenho do curso; (BRASIL, 2013, p.9-10)

#### 2.1.3.1.2 O coordenador-adjunto

O coordenador-adjunto da formação na instituição de ensino superior foi escolhido pelo coordenador-geral e deveria reunir os seguintes requisitos, (BRASIL, 2013, p.): “I - ser professor efetivo da IES; II - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; III - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.

São consideradas atribuições dos coordenadores- adjuntos:

- a) coordenar a implementação da formação e as ações de suporte tecnológico e logístico;
- b) organizar, em articulação com as secretarias de Educação e os coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, os encontros presenciais, as atividades pedagógicas, o calendário acadêmico e administrativo, dentre outras atividades necessárias à realização da Formação;
- c) exercer a coordenação acadêmica da formação;
- d) homologar os cadastros dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos sistemas disponibilizados pelo MEC;
- e) indicar ao coordenador-geral da IES a manutenção ou o desligamento de bolsistas;
- f) assegurar, juntamente com o coordenador-geral da IES, a imediata substituição de formadores que sofram qualquer impedimento no decorrer do curso, registrando-as nos sistemas disponibilizados pelo MEC;
- g) recomendar a manutenção ou o desligamento dos coordenadores das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios, dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, em articulação com as respectivas Secretarias de Educação, comunicando-as ao coordenador-geral da IES;
- h) solicitar, durante a duração do curso, os pagamentos mensais aos bolsistas que tenham feito jus ao recebimento de sua respectiva bolsa, por intermédio do SGB;
- i) organizar o seminário final do estado, juntamente com o coordenador-geral da IES;
- j) incumbir-se, na condição de pesquisador, de desenvolver, adequar e sugerir modificações na metodologia de ensino adotada, bem como conduzir análises e estudos sobre a implementação da formação, divulgando seus resultados; e
- k) substituir o coordenador-geral nos impedimentos deste; (BRASIL, 2013, p.8-9)

### 2.1.3.1.3 Supervisores

Os supervisores, conforme (BRASIL, 2012) participaram de seleção pública transparente, “[...] livre de interferências indevidas, relacionadas seja a laços de parentesco, seja a proximidade pessoal, respeitando-se estritamente os pré-requisitos estabelecidos para a função quanto à formação e à experiência exigidas [...]”

São requisitos para ser supervisor das formações do PNAIC: (BRASIL, 2013) “I - ter experiência na área de formação de professores alfabetizadores; II - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado.”

São atribuições dos supervisores de formação do PNAIC:

- a) apoiar o coordenador-adjunto da IES na coordenação acadêmica da Formação, realizando o acompanhamento das atividades didático-pedagógica dos formadores;
- b) coordenar e acompanhar as atividades pedagógicas de capacitação e supervisão dos orientadores de estudo;
- c) assegurar-se de que todos os orientadores de estudo selecionados bem como os professores alfabetizadores tenham assinado o Termo de Compromisso do Bolsista (Anexo I);

- d) averiguar mensalmente o preenchimento integral dos dados cadastrais dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores, para que possam receber as bolsas a que fizerem jus;
- e) acompanhar a formação, propiciando condições que favoreçam um ambiente de aprendizagem, bem como mecanismos que assegurem o cumprimento do cronograma de implementação;
- f) acompanhar o andamento da formação e relatar ao coordenador-adjunto e ao coordenador-geral da IES os problemas enfrentados pelos cursistas;
- g) reunir-se sistematicamente com os coordenadores das ações do Pacto dos estados, Distrito Federal e municípios, visando a monitorar a assiduidade dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos encontros presenciais;(BRASIL,2013k, p.10).

#### 2.1.3.1.4 Formadores

Para atuar como formados do PNAIC, foi realizada seleção pública e os candidatos deveriam preencher os seguintes critérios cumulativos:

- I - o candidato deve possuir experiência na área de formação de professores alfabetizadores;
- II - ter atuado como professor alfabetizador ou formador de professores alfabetizadores durante, pelo menos, dois anos;
- III - ser formado em Pedagogia ou áreas afins, ou ter Licenciatura;
- IV - possuir titulação de especialização, mestrado ou doutorado ou estar cursando pós-graduação na área de Educação.(BRASIL, 2013, p.6-7)

São os formadores que planejam e ministram os cursos de capacitação aos orientadores de estudo, conforme subsídio dos cadernos de formação elaborados e distribuídos pelo PNAIC. São atribuições dos Formadores do PNAIC:

- a) planejar e avaliar as atividades da Formação;
- b) ministrar a Formação aos orientadores de estudo;
- c) validar, junto ao coordenador-adjunto, os cadastros dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores nos sistemas do MEC e do FNDE;
- d) monitorar a frequência, a participação e as avaliações dos orientadores de estudo no SisPacto;
- e) acompanhar as atividades dos orientadores de estudo junto aos professores alfabetizadores;
- f) organizar os seminários ou encontros com os orientadores de estudo para acompanhamento e avaliação da Formação;
- g) analisar e discutir os relatórios de formação com os orientadores de estudo;
- h) elaborar e encaminhar ao supervisor da Formação os relatórios dos encontros presenciais;
- i) analisar, em conjunto com os orientadores de estudo, os relatórios das turmas de professores alfabetizadores e orientar os encaminhamentos;
- j) encaminhar a documentação necessária para a certificação dos orientadores de estudo e dos professores alfabetizadores;

k) acompanhar, no SisPacto, o desempenho das atividades de formação previstas para os orientadores de estudo sob sua responsabilidade, informando ao supervisor sobre eventuais ocorrências que interfiram no pagamento da bolsa no período. (BRASIL,2013,p.10-11)

#### 2.1.3.1.5 Coordenadores Locais

Para coordenar ações do Pacto no Distrito Federal, nos estados ou nos municípios, os coordenadores locais foram escolhidos pelas respectivas secretarias de Educação. Foram selecionados aqueles que atendam às seguintes características:

- I - ser servidor efetivo da secretaria de Educação;
- II - ter experiência na coordenação de projetos ou programas federais;
- III - possuir amplo conhecimento da rede de escolas, dos gestores escolares e dos docentes envolvidos no ciclo de alfabetização;
- IV - ter capacidade de se comunicar com os atores locais envolvidos no ciclo de alfabetização e de mobilizá-los;
- V - ter familiaridade com os meios de comunicação virtuais. § 1º É vedada a designação de qualquer dirigente da Educação do estado, do Distrito Federal ou do município para atuar como coordenador das ações do Pacto. (BRASIL, 2013, p.7)

Entre as principais atribuições dos coordenadores locais do PNAIC, podem-se destacar:

- Cadastrar os Orientadores de Estudo e os Professores Alfabetizadores nos sistemas disponibilizados pelo MEC;
  - Apoiar as Instituições de Ensino Superior na organização do calendário acadêmico, na definição dos pólos de formação e na adequação das instalações físicas para a realização dos encontros presenciais;
  - Monitorar a realização dos encontros presenciais ministrados pelos Orientadores de Estudo junto aos Professores Alfabetizadores;
  - Assegurar, junto à Secretaria de Educação, as condições de deslocamento, alimentação e hospedagem dos Orientadores de Estudo e dos Professores Alfabetizadores para participação nos encontros presenciais, sempre que necessário;
  - Articular-se com os gestores escolares visando ao fortalecimento da formação para os Professores Alfabetizadores;
  - Organizar e coordenar o seminário de socialização de experiências no próprio município, estado ou Distrito Federal;
  - Monitorar o recebimento e devida utilização dos materiais pedagógicos previstos nas Ações do Pacto;
- Acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação da Provinha Brasil no início e no final do 2º ano, e o registro dos resultados, pelos Professores Alfabetizadores, em sistema disponibilizado pelo MEC;
- Acompanhar as ações da Secretaria de Educação na aplicação da avaliação externa no final do 3º ano do ensino fundamental, assegurando as condições logísticas necessárias;
  - Manter canal de comunicação permanente com o Conselho Estadual ou Municipal de Educação e com os Conselhos Escolares, visando disseminar as Ações do Pacto, prestar os esclarecimentos necessários e encaminhar eventuais demandas junto à Secretaria de Educação e ao MEC; e

- Reunir-se constantemente com o titular da Secretaria de Educação com o intuito de avaliar a implementação das Ações do Pacto e implantar as medidas corretivas eventualmente necessárias. (BRASIL, 2013, p.11)

#### 2.1.3.1.6 Orientadores de estudos

Para que as formações continuadas do PNAIC ocorram, foram selecionados orientadores de estudos, para atuarem no planejamento e organização dos encontros do Programa, conforme formação recebida previamente. São requisitos para ser orientador de estudos do PNAIC, segundo (BRASIL, 2013, p.7-8): I – ser professor efetivo da rede pública de ensino que promove a seleção; II – seja formado em Pedagogia ou ter licenciatura; III – ser professor ou coordenador do ciclo de alfabetizador do ensino fundamental há, no mínimo, três anos ou ter experiência comprovada na formação de professores alfabetizadores;

Também, no critério de seleção para orientador de estudos do PNAIC, conforme (BRASIL, 2013) foi considerado prioridade ter sido tutor do Programa Pró-Letramento, além de ter “disponibilidade para dedicar-se ao curso de formação e à multiplicação junto aos professores alfabetizadores.” (BRASIL, 2013, p.7-8)

Quanto às atribuições do orientador de estudos, Segundo (BRASIL, 2013, p.11), pode-se destacar o compromisso de frequentar 200hs/a horas de formação pela universidade parceira, que repassará aos professores alfabetizadores das suas redes.

Tem como responsabilidade a orientação de estudos de 25 a 34 professores, tendo que ministrar para eles os encontros de formação continuada do Programa. Além disso, tem a responsabilidade de acompanhar as práticas pedagógicas, avaliar a frequência e manter os registros das atividades desenvolvidas com o grupo, apresentando relatórios, das mesmas, para a universidade.

#### 2.1.3.1.7 Os alfabetizadores

Para participar do PNAIC, o professor alfabetizador precisa, (BRASIL, 2012q), “Ter lecionado em qualquer turma do ensino fundamental em 2012; Ser professor de alguma turma do ciclo de alfabetização em 2013 (turmas de 1º, 2º e 3º ano do ensino fundamental de nove

anos e/ou também em classes multisseriadas); Seu nome tem de constar no censo de 2012.” (BRASIL, 2013, p8)

São atribuições do professor alfabetizador: “[...] participar do curso de formação Professores Alfabetizadores é de 120 horas, em cada ano do curso, que terá dois anos de duração; Realizar tarefas à distância; Aplicação de trabalhos nas turmas em que leciona.” (BRASIL, 2013, p.12)

#### 2.1.3.1.8 Bolsas de Estudo

Como ajuda de custos, de acordo com Art. 18, o Programa dispôs do pagamento bolsa, concedida pela SEB/MEC e paga pelo FNDE, nos seguintes valores:

- I - ao coordenador-geral da IES: R\$ 1.500,00 (mil e quinhentos reais);
- II - ao coordenador-adjunto da IES: R\$ 1.400,00 (mil e quatrocentos reais);
- III - ao supervisor da IES: R\$ 1.200,00 (mil e duzentos reais);
- IV - ao formador da IES: R\$ 1.100,00 (mil e cem reais);
- V - ao coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- VI - ao orientador de estudo: R\$ 765,00 (setecentos e sessenta e cinco reais);
- VII - ao professor alfabetizador: R\$ 200,00 (duzentos reais). (BRASIL, 2013, p.13)

Para que tenham direito ao recebimento das bolsas, é indispensável que sejam realizadas todas as atribuições, pelos agentes de formação. Também, a frequência, tanto dos alfabetizadores nos encontros de formação, quanto dos orientadores de estudos nas formações e nas reuniões de planejamento são requisitos ao recebimento de bolsa. Frequência inferior a 75% implica no não recebimento do benefício.

#### 2.1.3.2 Por dentro das formações do PNAIC

O PNAIC é o mais recente programa educacional de formação continuada oferecido aos professores alfabetizadores. Instituído pela portaria Nº 867, de 04 de Julho de 2012, esse Programa é definido como, (BRASIL, 2012c, p.5): “[...] um acordo formal assumido pelo

Governo Federal, estados, municípios e entidades para firmar o compromisso de alfabetizar crianças até, no máximo, 8 anos de idade, ao final do ciclo de alfabetização.”

Sabe-se, ainda, que o PNAIC surgiu motivado por transformações ocorridas na educação brasileira, “[...], sobretudo, relativas ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização.” (BRASIL, 2012c, p.06)

Outros fatores foram decisivos para a implantação desse programa de governo, entre eles, o lamentável fato de muitas crianças concluírem o ciclo de alfabetização sem estar plenamente alfabetizadas, e, conforme:

A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino. O aumento de ofertas de formação continuada pelo Ministério da Educação e secretarias de educação provocou a explicitação de diferentes perspectivas acerca da alfabetização. (BRASIL, 2012c, p.06)

Para tanto, o Pacto é constituído por um conjunto de ações, o qual tem como eixo principal a formação continuada presencial de professores alfabetizadores.

Essas ações descritas no caderno de apresentação do PNAIC dividem-se nos seguintes eixos de atuação: “Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização. (BRASIL, 2012c, p.05.).

Segundo, (BRASIL, 2012c), para que a criança esteja alfabetizada aos oito anos de idade é necessário que ela tenha contato com o Sistema de Escrita Alfabética (SEA), desde o primeiro ano do Ensino Fundamental, no sentido de “garantir que os conhecimentos relativos às correspondências grafofônicas<sup>7</sup> sejam consolidados nos dois anos seguintes.” Além de dominar esse sistema, a criança ainda precisa saber fazer uso dele nas mais variadas situações comunicativas.

No artigo nº 32<sup>8</sup> da Lei de Diretrizes e Bases, dentre outros direitos, é uma prioridade o ensino da leitura e escrita.

---

<sup>7</sup> Correspondência grafofonêmica ou correspondência grafofônica define as relações de correspondência entre letras (grafemas) e sons.

<sup>8</sup> O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: I - o desenvolvimento da

Do Ensino Fundamental Art. 32º. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

**I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;**

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. §

1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º. O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais. (BRASIL, 1996)

Ainda, na LDB, artigo Art. 22, (BRASIL, 1996), “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”

Como descrito anteriormente, no artigo N° 32 da LDB, o pleno domínio da leitura e da escrita são direitos das crianças. Assim, para atender a essa determinação, o PNAIC organizou os direitos de aprendizagens dos alunos, em quadros, delimitando os diferentes conhecimentos e as capacidades básicas que estão subjacentes aos direitos, por áreas de conhecimento.

Este estudo se deterá em apresentar apenas os direitos de aprendizagem da Linguagem.

Apresento, na sequência, quadros com os direitos de aprendizagem gerais (Quadro 1.) e específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa, sendo eles: Leitura (Quadro 2); Produção de textos Escritos (Quadro 3); Oralidade (Quadro 4) e Análise Linguística (Quadro 5).

Esses Direitos de Aprendizagens foram organizados para os três primeiros anos do Ciclo da Alfabetização. Entende-se por ciclo de alfabetização:

[...] um tempo sequencial de três anos (600 dias letivos), sem interrupções, dedicados à inserção da criança na cultura escolar, à aprendizagem da leitura e da

---

capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

escrita, à ampliação das capacidades de produção e compreensão de textos orais em situações familiares e não familiares e à ampliação do universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento. (BRASIL, 2012f, p17),

Ainda em 2012, logo após o lançamento do PNAIC, o MEC apresentou ao Conselho Nacional de Educação (CNE) o documento "Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização"<sup>9</sup>. A construção desse documento foi coletiva, conforme demonstrado a seguir:

O momento de início da produção do texto, propriamente dito, foi marcado pela constituição de Grupos de Trabalho compostos por profissionais das universidades que compõem a Rede Nacional de Formação do MEC, por gestores de redes públicas de ensino e por consultores, por área de conhecimento, contratados pela UNESCO, sob coordenação do MEC. Além das, cerca de, 20 reuniões dos Grupos de Trabalho foram realizadas, para dar suporte às propostas e encaminhamentos do Documento, encontros técnicos em 13 cidades das 5 regiões do Brasil, envolvendo um total de quase 500 municípios. Nelas estavam presentes alfabetizadores, técnicos, especialistas de áreas e coordenadores das secretarias municipais e estaduais de educação - correspondendo a cerca de 2800 leitores críticos das várias versões da elaboração deste documento. (BRASIL, 2012d, p.08):

De acordo com o documento citado, (BRASIL, 2012d, p.17): “A criança tem, no início do Ciclo da Alfabetização, o direito de “aprender a ler e a escrever”, em situações com a mediação do professor e em situações mais autônomas, para que possa, no final do Ciclo, chegar ao “ler para aprender” e “escrever para seguir a escolarização”, o que significa uma evolução necessária, como estudante e cidadã.”

Segundo esse documento, os Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do componente curricular Língua Portuguesa são:

---

<sup>9</sup> Documento disponível na íntegra na página do MEC, no link: [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)

<b>Direitos gerais de aprendizagem: Língua Portuguesa</b>
Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
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 linguístico, dentre outros).

#### Quadro 1 - Direitos de Aprendizagens da Língua Portuguesa

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e

Para que os objetivos de aprendizagem sejam alcançados é importante que se contemple os quatro eixos de ensino e aprendizagem das práticas de linguagem e língua: oralidade, leitura, produção de texto escrito e análise linguística.

Ainda, segundo MEC, “A organização em 4 eixos leva em consideração tal diferença de aprendizagem em cada fase da criança, embora sejam componentes durante toda vida escolar do aluno.”

Também, é importante salientar que o aprofundamento com que se trabalha os conhecimentos, dentro dos eixos estruturantes varia de acordo com a faixa etária das crianças, não sendo igual para alunos de 1º e 3º anos do Ensino Fundamental.

Conforme descrito no documento "Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos e Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização:

“Cada eixo apresenta um quadro com orientações de progressão de aprendizagem da criança, que são materializados nos objetivos de aprendizagem explicitados, pois é fato que muitos fatores interferem nas atividades de produção e compreensão de textos orais e escritos, de modo que nem sempre é possível delimitar um momento específico para que os conhecimentos e as capacidades estejam consolidados. Mas é importante estabelecer os momentos em que é necessário introduzir o ensino e aprofundá-lo. (BRASIL, 2012d, p.42):

Para uma melhor organização e interpretação dos quadros com os objetivos de aprendizagem utilizam-se descritores.

Entende-se por descritor, o detalhamento de uma habilidade cognitiva (em termos de grau de complexidade), que está sempre associada a um conteúdo que o estudante deve dominar na etapa de ensino em análise.

Segundo (BRASIL, 2012e), “[...] um determinado conhecimento ou capacidade pode ser introduzido em um ano e aprofundado em anos seguintes. A consolidação também pode ocorrer em mais de um ano escolar, dado que há aprendizagens que exigem um tempo maior para a apropriação.”

**Letra I-** utilizada para indicar a introdução do objetivo, na etapa escolar indicada;

**Letra A** - utilizada para indicar que a ação educativa deve garantir o aprofundamento do conhecimento

**Letra C** - sinaliza que o estudante tem a aprendizagem consolidada no ano indicado.

Leitura	Ano 1	Ano 2	Ano 3
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	A/C
Reconhecer 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, temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Localizar informações explícitas em textos de diferentes gêneros, temáticas, lidos com autonomia.	I	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Realizar inferências em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I	I/A	A/C
Estabelecer relações lógicas entre partes de textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou 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 outro leitor experiente.	I/A	A/C	C
Apreender assuntos/temas tratados em textos de diferentes gêneros, lidos com autonomia.	I	A	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos pelo professor ou outro leitor experiente.	I/A	A/C	A/C
Interpretar frases e expressões em textos de diferentes gêneros e temáticas, lidos com autonomia.	I/A	A/C	A/C
Estabelecer relação de intertextualidade entre textos.	I	I/A	C
Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos.	I/A	A/C	A/C
Saber procurar no dicionário os significados das palavras e a aceção mais adequada ao contexto de uso.		I	A

I - Introduzir; A - Aprofundar; C - Consolidar.

Quadro 2 - Direitos de Aprendizagens relacionados à Leitura

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e

Produção de textos escritos	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com ajuda de escriba.	I/A	A/C	A/C
Planejar a escrita de textos considerando o contexto de produção: organizar roteiros, planos gerais para atender a diferentes finalidades, com autonomia.	I	A	A/C
Produzir textos de diferentes gêneros, atendendo a diferentes finalidades, por meio da atividade de um escriba.	I/A	A/C	C
Produzir textos de diferentes gêneros com autonomia, atendendo a diferentes finalidades.	I	I/A	A/C
Gerar e organizar o conteúdo textual, estruturando os períodos e utilizando recursos coesivos para articular ideias e fatos.	I	I/A	A/C
Organizar o texto, dividindo-o em tópicos e parágrafos.		I	A/C
Pontuar os textos, favorecendo a compreensão do leitor.		I	A/C
Utilizar vocabulário diversificado e adequado ao gênero e às finalidades propostas	I/A	A/C	A/C
Revisar coletivamente os textos durante o processo de escrita em que o professor é escriba, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.	I/A	A	A/C
Revisar autonomamente os textos durante o processo de escrita, retomando as partes já escritas e planejando os trechos seguintes.		I/A	A/C
Revisar os textos após diferentes versões, reescrevendo-os de modo a aperfeiçoar as estratégias discursivas.		I	A

Quadro 3 - Direitos de Aprendizagens relacionados à produção de textos escritos

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e

Oralidade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de história.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, relato de experiências orais, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C

Quadro 4- Direitos de aprendizagem da Oralidade

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e

Análise linguística: discursividade, textualidade e normatividade	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Analisar a adequação de um texto (lido, escrito ou escutado) aos interlocutores e à formalidade do contexto ao qual se destina.	I/A	A/C	A/C
Conhecer e usar diferentes suportes textuais, tendo em vista suas características: finalidades, esfera de circulação, tema, forma de composição, estilo, etc.	I/A/C	A/C	C
Reconhecer gêneros textuais e seus contextos de produção.	I/A/C	I/A/C	I/A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que estabelecem a coesão como: progressão do tempo, marcação do espaço e relações de causalidades.	I	A	A/C
Conhecer e usar palavras ou expressões que retomam coesivamente o que já foi escrito (pronomes pessoais, sinônimos e equivalentes).	I	A	A/C
Usar adequadamente a concordância e reconhecer violações de concordância nominal e verbal.		I	A/C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (P, B, T, D, F, V).	I/A	A	C
Conhecer e fazer uso das grafias de palavras com correspondências regulares contextuais entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro (C/QU; G/GU; R/RR; SA/SO/SU em início de palavra; JA/JO/ JU; Z inicial; O ou U/ E ou I em sílaba final; M e N nasalizando final de sílaba; NH; Ã e ão em final de substantivos e adjetivos).		I	A/C
Conhecer e fazer uso de palavras com correspondências irregulares, mas de uso frequente.		I	A
Saber usar o dicionário, compreendendo sua função e organização.		I	A/C
Saber procurar no dicionário a grafia correta de palavras.		I	A/C
Identificar e fazer uso de letra maiúscula e minúscula nos textos produzidos, segundo as convenções.	I	A	A/C
Pontuar o texto.		I	A/C
Reconhecer diferentes variantes de registro de acordo com os gêneros e situações de uso.	I	A	C
Segmentar palavras em textos.	I	A/C	

Quadro 5- Direitos de Aprendizagens relacionados à análise linguística:  
Discursividade, textualidade e normatividade

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e

Análise linguística: apropriação do Sistema de Escrita Alfabética	Ano 1	Ano 2	Ano 3
Escrever o próprio nome.	I/A/C		
Reconhecer e nomear as letras do alfabeto.	I/A/C		
Diferenciar letras de números e outros símbolos.	I/A/C		
Conhecer a ordem alfabética e seus usos em diferentes gêneros.	I/A/C		
Reconhecer diferentes tipos de letras em textos de diferentes gêneros e suportes textuais.	I/A	A/C	
Usar diferentes tipos de letras em situações de escrita de palavras e textos.	I	A/C	C
Compreender que palavras diferentes compartilham certas letras.	I/A/C		
Perceber que palavras diferentes variam quanto ao número, repertório e ordem de letras.	I/A/C		
Segmentar oralmente as sílabas de palavras e comparar as palavras quanto ao tamanho.	I/A/C		
Identificar semelhanças sonoras em sílabas e em rimas.	I/A/C		
Reconhecer que as sílabas variam quanto às suas composições.	I/A/C		
Perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas.	I/A/C		
Ler, ajustando a pauta sonora ao escrito.	I/A/C		
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a ler palavras e textos.	I/A	A/C	C
Dominar as correspondências entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a escrever palavras e textos.	I/A	A/C	C

Quadro 6 - Direitos de Aprendizagens análise linguística:  
Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética

Fonte: Língua Portuguesa. Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1. unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012e

No ano de 2012, em cumprimento à determinação do Artigo Nº 9 da LDB, (BRASIL, 1996c), que prevê ser incumbência da União “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum;” o Município de Canoas elaborou, juntamente com seus professores da Rede Municipal, as Diretrizes Curriculares da Matemática e da Linguagem (Quadro 7), para o Bloco de Alfabetização.

Essa Rede de Ensino utiliza a nomenclatura *Bloco de Alfabetização* para o Ciclo de Alfabetização, que é descrito anteriormente.

Esse documento antecede aos Direitos e Objetivos de Aprendizagem do Ciclo de Alfabetização, citados anteriormente, mas em muito se assemelham na organização dos objetivos, diferindo-se apenas no grau de aprofundamento com que esses devem ser trabalhados em cada ano do ciclo de alfabetização, principalmente por trazer mais uma variável, conforme descrito na legenda a seguir:

**Letra I**- utilizada para indicar a introdução do objetivo, na etapa escolar indicada;

**Letra R** – utilizada para indicar que um determinado objetivo deve ser retomado, naquela etapa do Ciclo de Alfabetização;

**Letra A** - utilizada para indicar que a ação educativa deve garantir o aprofundamento do conhecimento

**Letra C** - sinaliza que o estudante tem a aprendizagem consolidada no ano indicado.

Segue o quadro das Diretrizes Curriculares do Município de Canoas para a Linguagem.

**Legenda: I=Introduzir T=Trabalhar C=Consolidar R=Retomar**

1	Reconhecer as diferentes unidades linguísticas (letra, sílaba, palavra, frase e texto).	ITC	C	CR
2	Diferenciar letras, números, desenhos e sinais gráficos.	IT	TC	CR
3	Compreender e utilizar as convenções da escrita: da esquerda para a direita e de cima para baixo.	IT	TC	R
4	Reconhecer, escrever e relacionar as letras do alfabeto aos seus sons.	IT	TC	CR
5	Reconhecer e utilizar os diversos tipos de letras: bastão, script, cursiva, maiúscula e minúscula.	IT	T	TCR
6	Explorar os sons e as diversas possibilidades de formação das sílabas, juntando, combinando e comparando-as dentro da palavra.	IT	TC	CR
7	Escrever palavras significativas associando-as a uma figura referência.	IT	TC	CR
8	Ler e escrever palavras, frases e textos.	IT	TC	CR
9	Produzir textos observando a criatividade nas ideias, sequência lógica, ortografia, acentuação, sinais de pontuação, margem e parágrafo, coerência e coesão.	I	IT	T
10	Identificar as principais características dos diferentes gêneros textuais.	IT	T	TC
11	Produzir textos utilizando as diversas características dos gêneros textuais.	I	T	TC
12	Ler, compreender e interpretar diferentes gêneros textuais, opinando sobre os assuntos abordados.	I	T	TC
13	Expressar oralmente opiniões, emoções, hipóteses, relatar histórias, acontecimentos e transmitir recados.	IT	TC	CR
14	Manusear o dicionário para conhecer a sua utilidade, compreendendo a organização por ordem alfabética.	I	IT	TC
15	Ampliar o vocabulário.	IT	T	TCR
16	Perceber as variações gramaticais e semânticas dentro das estruturas textuais (número, gênero e grau do substantivo; adjetivo; três tempos verbais; sinônimos e antônimos;...)	I	IT	T

**ESPECIFICAÇÕES PARA O TRABALHO NO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO:**

	1º ANO	2º ANO	3º ANO
<b>Expectativa de aprendizagem com relação ao nível psicogenético de escrita/leitura (mínimo ao final de cada ano):</b>	Silábico-Alfabético (na palavra)	Alfabético (palavras e textos simples)	Alfabetizado (produção textual desenvolvida e leitura com compreensão)

<b>Gêneros textuais a serem enfatizados em cada ano (lembrando que qualquer um deles pode ser trabalhado em qualquer ano):</b>	Parlenda; Cantiga; Bilhete; Lista; Convite; Poema;	Texto narrativo; Receita; Relatório; Cartaz; Folder; Poema;	Anúncio; Notícia; Instrução de jogos; Quadrinhos; Trava língua; Poema;
<b>Tipos de letras (“caixa alta/bastão”; script maiúscula e minúscula; cursiva maiúscula e minúscula)</b>	Visualização de todas; Professora usa “bastão”.	Trabalho com o traçado de todas; Professora usa “bastão”.	Escrita pelos alunos de acordo com opção pessoal, desde que não misture os tipos; leitura de todas.
<b>Aspectos da produção textual a serem enfatizados em cada ano:</b>	Criatividade nas ideias e sequência lógica.	Os itens anteriores, além da ortografia, acentuação e sinais de pontuação.	Todos os itens anteriores, além de margem, parágrafo, coesão e coerência.
<b>Alternar, no decorrer dos três anos, as atividades coletivas com as individuais e as orais com as de leitura e escrita.</b>			

Quadro 7-Diretrizes Curriculares da linguagem - Rede Municipal de Ensino de Canoas  
Diretrizes Curriculares para o Bloco de Alfabetização na Área da Linguagem  
Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Canoas/ Diretoria Pedagógica

Neste ano, 2015, estão sendo organizadas as Diretrizes Curriculares de História, Geografia, Artes e Ciências Naturais e Ensino Religioso.

Uma vez votadas as Diretrizes Curriculares Municipais, o seu resultado será encaminhado para fazer parte da Base Nacional Comum, que prevê a organização de componentes curriculares comuns a todas as escolas do País. Outra parte dos componentes curriculares poderá ser diversificada e escolhida pelas redes de ensino ou mesmo pelas escolas. Segundo (BRASIL, 2010, p.04):

Art. 12 Os conteúdos que compõem a base nacional comum e a parte diversificada têm origem nas disciplinas científicas, no desenvolvimento das linguagens, no mundo do trabalho, na cultura e na tecnologia, na produção artística, nas atividades desportivas e corporais, na área da saúde e ainda incorporam saberes como os que advêm das formas diversas de exercício da cidadania, dos movimentos sociais, da cultura escolar, da experiência docente, do cotidiano e dos alunos.

Art. 13 Os conteúdos a que se refere o art. 12 são constituídos por componentes curriculares que, por sua vez, se articulam com as áreas de conhecimento, a saber: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. As áreas de conhecimento favorecem a comunicação entre diferentes conhecimentos

sistematizados e entre estes e outros saberes, mas permitem que os referenciais próprios de cada componente curricular sejam preservados.

Art. 14 O currículo da base nacional comum do Ensino Fundamental deve abranger, obrigatoriamente, conforme o art. 26 da Lei nº 9.394/96, o estudo da Língua Portuguesa e da Matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente a do Brasil, bem como o ensino da Arte, a Educação Física e o Ensino Religioso.

Voltando aos Direitos de Aprendizagens da Linguagem, alguns aspectos demonstrados são de fundamental importância para que a alfabetização e o letramento das crianças ocorram de fato. Entre eles, segundo (BRASIL, 2012c, p.07), “O acesso à diversidade de gêneros que circulam em diferentes esferas sociais favorece o ingresso das crianças no mundo da escrita e sua participação em situações mais públicas de uso da oralidade.” Além disso, nesse material é lembrado que não basta ter contato com o material impresso, mas sim é preciso “desenvolver autonomia de leitura e escrita.” Acerca de quando essa autonomia é esperada, ainda no mesmo texto afirma: “defendemos que as habilidades básicas de leitura e escrita sejam consolidadas nos três anos iniciais do Ensino Fundamental”.

No que tange ao acesso do aluno aos diferentes portadores de texto<sup>10</sup> e gêneros textuais, vem sendo garantido pelo PNAIC, atendendo as ações de um dos eixos estruturantes do programa: o dos Materiais Didáticos e Pedagógicos. Segue uma relação desses materiais específicos à alfabetização:

- Livros didáticos (entregues pelo 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 PNBE);
- Obras de apoio pedagógico aos professores;
- Jogos e softwares de apoio à alfabetização.

### 2.1.3.3 Obras Complementares distribuídas pelo PNAIC

Com relação às “Obras pedagógicas complementares”, citadas na relação anterior, as escolas receberam no ano de 2013 um acervo complementar de livros de literatura infantil, as quais serão apresentadas no capítulo 03, que deveria ser disponibilizado, individualmente,

---

<sup>10</sup> Portadores de texto são todos os objetos que possuam algo que possa ser lido, tais como textos, tabela, imagens, entre outros. São exemplos de portadores de texto: revistas, jornais e folders.

para cada turma de alfabetização das escolas das redes municipais e estaduais que aderiram ao Pacto.

No entanto, a distribuição do acervo não atingiu a totalidade das salas de aula dos municípios que aderiram ao PNAIC, pois, a exemplo do que ocorre com os Livros Didáticos, essa é feita considerando-se o Censo Escolar do ano anterior. Como algumas escolas abriram turmas novas nos anos de 2013 e de 2014, receberam materiais a menos e as professoras tiveram de partilhar o acervo recebido.

Com relação ao acervo de obras complementares de apoio pedagógico,

Os livros são diversificados quanto aos gêneros textuais, quanto aos temas, quanto ao tamanho, complexidade de vocabulário, dentre outros. Nesse conjunto de livros, podem ser encontradas obras que ajudam no processo de aprendizagem do sistema de escrita, obras que pelo tamanho e simplicidade podem servir para encorajar as crianças a tentarem ler sozinhas e livros com textos maiores e mais complexos, que precisam ser lidos pelos professores. (BRASIL 2012I, p.31)

Enfim, livros distribuídos podem ser usados com diferentes propósitos com crianças com diferentes níveis de conhecimento.

Ao analisarem acervos distribuídos pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), Leal e Rodrigues “agruparam os livros em sete tipos de obras [...]”.

Segundo (BRASIL, 2012I, p.31), “No acervo de 2013, além dos sete agrupamentos descritos pelas autoras, são encontrados também os textos literários e história em quadrinhos. Esses grupos, segundo as autoras dividem-se em:

LIVROS	CARACTERÍSTICAS
Livros de divulgação do saber científico/obras didáticas	São livros que tratam de temas relativos aos diferentes componentes curriculares e propiciam condições para que, por meio de uma linguagem mais adequada ao público infantil, mas com marcas dos textos de divulgação científica, as crianças se apropriem dos modos como tais textos se organizam, suas finalidades, seus estilos.
Biografias	Os textos narrativos, em que são relatados acontecimentos em torno de determinadas temáticas, podem ser muito importantes para

	<p>a familiarização com os recursos que garantem a cronologia dos fatos, na passagem do tempo, típica da narração. Os relatos, as biografias e os contos, que estão presentes nos acervos, podem ser usados em atividades nas quais se pede às crianças que produzam outras histórias, biografias e relatos com temáticas similares.</p>
<p>Livros instrucionais</p>	<p>Os livros instrucionais são aqueles destinados a ensinar a fazer alguma coisa ou a se comportar em determinados tipos de situações. Nos acervos do PNLD – Obras Complementares, são encontrados vários tipos de livros instrucionais: coletânea de experimentos, livros de receitas, livros de brincadeiras, livros de montagem de brinquedos, livros que ensinam a fazer dobraduras, livros que ensinam a desenhar, livros que divulgam textos jurídicos relativos aos direitos sociais (Declaração dos Direitos das Crianças, Declaração dos direitos dos animais etc.).</p>
<p>Livros de cantigas, parlendas, trava-línguas, jogos de palavras</p>	<p>Atendendo ao princípio da promoção da ludicidade no aprender, estão presentes nos acervos os livros que brincam com as palavras, tais como os livros com cantigas, parlendas e trava-línguas, que são gêneros que circulam entre as pessoas, passando de uma geração a outra, muitas vezes por meio da oralidade. São textos que constituem o nosso acervo cultural e promovem a valorização da tradição oral, pois muitos desses livros divulgam textos que foram</p>

	originados e difundidos por meio da oralidade.
Livros de palavras	Os livros de palavras são obras dedicados ao trabalho de ensino do Sistema de Escrita Alfabética. Alguns se organizam por um conjunto de palavras em ordem alfabética (uma ou mais palavras iniciadas por cada letra), ilustradas com imagens variadas; outros contêm poemas ou brincadeiras com cada uma das letras. Foram reunidas, nesse grupo, obras que apresentam palavras na ordem alfabética. São livros que podem ser lidos pelo professor e pelos alunos durante todo o ano, e usados como consulta para a escrita de palavras.
Livros de imagens	Os livros de imagens estimulam as crianças a ler textos não verbais, que é uma demanda crescente da sociedade moderna. As imagens estão presentes nas ruas, no computador, nos outdoors, nas revistas, nos livros. Também na esfera artística, a leitura de imagens é de fundamental importância. Saber lidar com pinturas, esculturas, fotografias, ilustrações, requer habilidades que podem ser estimuladas desde os anos iniciais na escola
Livros de histórias, com foco em conteúdos curriculares	O público infantil, sem dúvidas, tem especial atenção nas narrativas. As histórias prendem a atenção, sobretudo, pelas possibilidades de articulação com suas vivências, sentimentos, desejos, sonhos. Partindo desse princípio, muitos autores optam por tratar de conhecimentos da esfera científica por meio de narrativas em que os conceitos são

	<p>construídos. Tais livros nem sempre se pretendem literários, embora vários deles o sejam. Ainda assim, alguns buscam efeitos estéticos em um gênero em que conta histórias e, ao mesmo tempo, ensina conteúdos curriculares.</p>
Histórias em quadrinhos	<p>As histórias em quadrinhos são gêneros textuais muito apreciados pelas crianças, tanto pelos efeitos de humor frequentemente presentes nos textos, quanto pela recorrência de imagens que constituem, juntamente com o texto verbal, os sentidos. Este tipo de obra motiva as crianças a tentarem ler sozinhas os textos e oferecem pistas não verbais para que essas tentativas sejam bem sucedidas. Sua utilização em sala de aula favorece o desenvolvimento de leitura autônoma</p>
Livros literários	<p>Os textos literários são importantes materiais a serem contemplados e priorizados na escola. Muitos autores defendem o uso dessas obras considerando sua dimensão artística. O foco do trabalho, nesta perspectiva, é a própria natureza estética das obras. A contextualização histórica, a reflexão sobre os estilos literários, o debate sobre as concepções de sociedade e de homem expressos nesses livros também merecem tratamentos especiais.</p>

Quadro 8 Grupos de tipos de livros, segundo Leal Rodrigues

Fonte: BRASIL, 2012l, p.31-36

Além de fornecer o acervo literário, os cadernos de formação do PNAIC descrevem outros recursos pedagógicos, (Quadro 9), importantes à alfabetização. Além disso, muitas

propostas de atividades são sugeridas nesses cadernos (Figura 16). Muitos desses relatos são oriundos de relatos de práticas, (Imagem 17), realizados por alfabetizadoras de todo o país.

Todos esses recursos Segundo (BRASIL, 2012m, p.35), alguns tipos de recursos didáticos são essenciais no ciclo de alfabetização:

Quadro 9 recursos pedagógicos importantes à alfabetização

<p>1 livros que aproximem as crianças do universo literário, ajudando-as a se constituírem como leitoras, a terem prazer e interesse pelos textos, a desenvolverem estratégias de leitura e a ampliarem seus universos culturais, tais como os livros literários de contos, poemas, fábulas, dentre outros;</p>	<p>fichas de palavras e figuras, envelopes com figuras e letras que compõem as palavras representadas pelas figuras e coleções de atividades de reflexão sobre o funcionamento do sistema de escrita;</p>
<p>2 livros que ampliem o contato com diferentes gêneros e espaços sociais, considerando as diferentes finalidades de leitura, tais como os livros de reflexão sobre o mundo da ciência, as biografias, os dicionários, os livros de receitas, dentre outros;</p>	<p>7 os materiais que circulam nas ruas, estabelecimentos comerciais e residências, com objetivos informativos, publicitários, dentre outros, como os panfletos, cartazes educativos e embalagens;</p>
<p>3 livros que estimulem a brincadeira com as palavras e promovam os conhecimentos sobre o Sistema de Escrita Alfabética;</p>	<p>8 os materiais cotidianos com os quais nos organizamos no tempo e no espaço, como calendários, folhinhas, relógios, agendas, quadros de horários de todos os tipos, catálogos de endereços e telefones, mapas, itinerários de transportes públicos etc;</p>
<p>4 revistas e jornais variados que promovam a diversão e o acesso a informações, tais como os jornais, com destaque aos suplementos infantis, as revistas infantis e os gibis;</p>	<p>9 os registros materiais a respeito da vida da criança e dos membros de seus grupos de convívio: registro de nascimento/ batismo ou casamento (dos pais e/ou dos parentes), boletim escolar, cartões de saúde/vacinação, fotografias (isoladas e em álbuns), cartas ou e-mails, contas domésticas, carnês, talões de cheque, cartões de crédito etc;</p>
<p>5 os livros didáticos, que agrupam textos e atividades variadas;</p>	<p>10 recursos disponíveis na sociedade que inserem as crianças em ambientes virtuais e que promovem o contato com outras linguagens, tais como a televisão, o rádio, o computador, dentre outros.</p>
<p>6 materiais que estimulem a reflexão sobre palavras, com o propósito de ensinar o sistema alfabético e as convenções ortográficas, tais como jogos de alfabetização, abecedários, pares de</p>	

Fonte: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1.unidade 1. Brasília: MEC, SEB, 2012m, p.35

Apenas para concluir este capítulo sobre o PNAIC, gostaria de situar o leitor acerca da distribuição dos estudos realizados nas formações continuadas desse programa. Durante o primeiro ano do PNAIC, 2013, as formações foram direcionadas à linguagem, sendo

subdivididos os estudos em quatro eixos: oralidade; análise linguística; leitura e produção textual. Já ano de 2014, foram realizadas formações sobre Matemática, mas com uma constante retomada da Linguagem.

Durante os encontros de formação continuada do PNAIC, em todo o período em que atuei como orientadora de estudos, pude observar que a literatura infantil esteve presente, servindo de base para essas formações, reafirmando sua indiscutível importância na prática docente.

**2.2 ERA UMA VEZ...A HORA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**



Formação PNAIC  
23/10/2014



O Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa é um programa educacional fundamentado na formação continuada de professores.

No dicionário da Língua Portuguesa, Aurélio, a palavra “formação” deriva do latim *formatione* e tem o sentido de formar, construir.

Mas este “formar” está vinculada ao outro ou ao formar-se a si mesmo?

Este formar, quando se refere à formação continuada, deve ser pensado como um formar a si mesmo, para só então puder auxiliar na formação do aluno.

Para Freire (1996) a formação é um fazer permanente que se refaz constantemente na ação.

A formação continuada é uma iniciativa governamental, que busca transformar a triste realidade em que crianças não atingem os índices de alfabetização, conforme visto em 2.1, mas deve partir do professor a iniciativa de buscá-la, para, através das aprendizagens oferecidas nessas formações, avaliar e transformar sua prática, em prol da aprendizagem de seus alunos.

Ferreira e Leal destacam que “[...] a formação continuada nem sempre depende do movimento ou iniciativa dos sujeitos em relação à participação e/ou realização das formações.” Para as autoras, a falta de autonomia e de participação na definição da metas e estratégias formativas pode causar conflitos, como descritos a seguir:

Muitas vezes, a formação está inserida em um discurso institucional que, a partir de diversos interesses, obriga o professor a participar de Programas de estudo que intentam fazer com que ele se desenvolva profissionalmente, no sentido de melhorar seu desempenho na sala de aula e, sobretudo, de melhorar a aprendizagem dos seus alunos. Conseqüentemente, seu poder de decisão sobre interromper ou dar continuidade à atividade é, muitas vezes, reduzido. Ele também pode ter baixa participação na definição das metas e estratégias formativas, o que resulta em conflitos com as agências responsáveis pela sua formação. (FERREIRA E LEA apud, BRASIL 2012p, p.11).

Ainda, a luz de Freire, na Pedagogia da autonomia, (1996, p. 21-22), pode-se pensar nas razões que levam o professor a busca constante por aperfeiçoamento, em programas de formação continuada.

Pensando na formação continuada como o ato de “ensinar” a si mesmo, ou seja, a buscar do conhecimento próprio, destaco apenas dois aspectos<sup>11</sup> analisado por Freire, na

---

<sup>11</sup> Freire (1996) fala sobre vários pontos que devemos observar para “ensinar”. “Entre eles: “Ensinar exige rigorosidade metódica”; “Ensinar exige pesquisa”; “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”; “Ensinar exige criticidade”; “Ensinar exige estética e ética”; “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”; “Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”;

referida obra: “Ensinar exige consciência do inacabamento” e nas palavras de Freire, justifico minha primeira escolha: “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento.” Na sequência, elejo: “Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado”. Segundo o autor, “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele”.

Ainda, gostaria de destacar Freire (1996, p.21) “Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado.”

Assim, justifico minha percepção de que o processo de formação continuada deve ser de interesse e partir da decisão do professor. Ele deve entender que para auxiliar seu aluno no processo de aprendizagem, precisa estar ele, o professor, sempre pronto a aprender, a buscar novas teorias que consolidem a sua prática e vice-verso.

Para Freire (1996, p.23) a prática é fundamental, pois sucede e precede a teoria e se poderá fazer bem uma determinada atividade quando a conhece teoricamente e quanto mais se pratica, mais aumenta o conhecimento.

Pensando agora no papel desse professor, que está sempre em processo de construção e reconstrução, não só de sua prática docente, mas da sua identidade profissional.

Para Nóvoa, (2009, p.12), no início do século XXI, a figura do professor ganha destaque, tornando-se “insubstituíveis não só na promoção das *aprendizagens*, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da *diversidade* e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das *novas tecnologias*.”

Ainda, Nóvoa, (2009, p.12), a figura do professor assumiu destaque depois de 40 anos de “relativa invisibilidade.”

Segundo o autor, os anos 70 foram marcados pela “racionalização da educação, pela pedagogia por objectivos, do esforço para prever, planificar, controlar;”

Na próxima década “vieram às grandes reformas educativas, centradas na estrutura dos sistemas escolares e, muito particularmente, na engenharia do currículo. (Nóvoa, 2009, p.12).

Nos anos 90 “dedicou-se uma atenção especial às organizações escolares, ao seu funcionamento, administração e gestão.”

Somente no final do século XX os olhares se voltaram para o professor, devido, entre outros fatores, a estudos internacionais <sup>12</sup> que deram o alerta para problemas de aprendizagem. Segundo o autor, “E quando se fala de aprendizagens, fala-se, inevitavelmente, de professores.”

Nóvoa traz uma discussão acerca do senso comum que se criou ao apontar soluções para “assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores”, sendo apontados pontos que importam a esta pesquisa: “[...] a articulação da formação inicial, indução e formação em serviço numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;” (Nóvoa, 2009, p.13).

Segundo o autor, “produziu-se uma ‘inflação discursiva’ sobre os professores. Mas os professores não foram os autores destes discursos e, num certo sentido, viram o seu território profissional e simbólico ocupado por outros grupos.”

Se, num primeiro momento, o autor (2009, p.15) parece condenar o que chama de “indústria do ensino”, com a produção e distribuição de, segundo ele, “produtos tradicionais (livros escolares, materiais didáticos, etc.)” e mais suplementos tecnológicos, um olhar mais atento permite a compreensão de que a crítica ocorre por as ações que buscam as melhorias na qualidade do ensino não serem pensadas por quem está de fato enfrentando os problemas de aprendizagem dos alunos, ou seja, por serem pensadas por quem não está no que, vulgarmente chamamos de “chão da escola.”. Nóvoa cita: “[...] os discursos sobre a profissionalização dos professores tendem a melhorar o estatuto e o prestígio dos especialistas (formadores de professores, investigadores, etc.) mais do que a promover a condição e o estatuto dos próprios professores (LABAREE apud NÓVOA 2009, p.15).

Explicando melhor, Nóvoa (2009, p.17) diz que é preciso “[...] passar a formação de professores para dentro da profissão [...]. Também, que “Ao recorrer a esta expressão, quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas [...].”

Assim, como defendia anteriormente, que a preocupação com a formação continuada deve partir do professor e não apenas ser aceita como uma decisão governamental, também, acredita que essa formação deva ser pensada e orientada por profissionais da educação, especialmente por aqueles que estão vivendo a realidade dentro das escolas, nas salas de aula e com os alunos que lá estão atualmente.

---

<sup>12</sup> (Novoa, 1996, p.12) Um relatório publicado pela OCDE em 2005 – Teachers matter – inscreve “as questões relacionadas com a profissão docente como uma das grandes prioridades das políticas nacionais”.

Nóvoa (2009, p. 17) destaca o “[...] exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração.”

Ainda, nas palavras do autor, “[...] não é possível escrever textos atrás de textos sobre a praxis e o practicum, [...] como referências do saber docente, sobre os professores reflexivos, se não concretizarmos uma maior presença da profissão na formação.”

Uma das características do PNAIC é de ter como orientadores de estudo, preferencialmente, professores alfabetizadores que estejam exercendo suas atividades em sala de aula, com turmas de alfabetização, conforme citado em 2.1.3.1.6.

De acordo com (BRASIL, 2012g, p.12), “[...] os conhecimentos aos quais os professores têm acesso, por meio da formação continuada, são incorporados em função de complexos processos que não são apenas cognitivos, mas socioafetivos e culturais.

Assim, se os professores são acolhidos nas formações continuadas por outros professores, no papel de orientadores de estudos, os quais participam da mesma realidade, por fazerem parte da mesma rede de ensino e por enfrentarem problemas e angústias similares em sua prática docente, certamente haverá maior sintonia entre as partes para, em conjunto, traçar metas e estratégias formativas. Nesse sentido:

[...] vê-se que o professor não participa dessas ações apenas se apropriando de conteúdos que são ensinados, mas ele também mobiliza os conhecimentos/ conteúdos, tendo o seu cotidiano pessoal e profissional como referência. A partir daí, torna-se necessário principalmente olhar para os professores sob o ponto de vista cultural e subjetivo. ( Gatti apud BRASIL, 2012,p.12)

Em (BRASIL, 2012g, p.12), “[...] Conforme exposto em Ferreira e Leal (2010), é importante discutir que habilidades e conhecimentos são necessários para o fazer pedagógico e quais podem ser aprimorados pelos professores nas formações continuadas [...]”. Ainda, segundo as palavras de Ferreira e Leal (2010), “tendo em vista a realidade da sua prática profissional e principalmente o seu envolvimento de forma satisfatória.” Segundo (BRASIL, 2012g13-19), seis princípios devem ser contemplados durante as formações continuadas:

### 2.2.1 Reflexividade

Esse princípio refere-se ao exercício do professor repensar a própria prática. “A atividade de análise de práticas de sala de aula constitui-se um bom dispositivo para trabalhar a reflexividade durante a formação”.

“Ela se justifica principalmente pelo fato de se estabelecer por meio de análises contextualizadas e próximas do vivenciado cotidianamente, permitindo ao professor deparar-se com diferentes situações, conhecidas ou não, e colocá-las em xeque.”(BRASIL, 2012g,p.13)

### 2.2.2 A socialização

Segundo (BRASIL, 2012g, p.17), “Esta é uma habilidade importante a ser trabalhada nas formações continuadas, principalmente pelo fato do professor não trabalhar sozinho, de estar sempre em contato com pais, alunos, diretores e com os pares.” Ainda destaca que “[...] Houpert (2005) afirma que o professor, no seu dia a dia, precisa desenvolver formas múltiplas de comunicação. Desse modo, nas formações, o docente deve ser estimulado a trabalhar, a comunicar-se por meio de atividades em grupo[...]

### 2.2.3 O engajamento

Esse princípio, segundo (BRASIL, 2012g, p.18), é favorecido pelo “[...] gosto em continuar a aprender a descobrir coisas novas favorece o engajamento do profissional docente nas formações e na sua prática cotidiana, reavivando nele o entusiasmo pelo que faz.” Ainda, que “Privilegiar esses aspectos nos encontros formativos favorece a materialização da formação ao longo da vida.” E nesse aspecto “[...] provocar o professor com diferentes desafios e questionamentos, valorizando o conhecimento e o saber que ele já traz [...].

#### 2.2.4 A colaboração

Este é um princípio importante na formação porque, segundo (BRASIL, 2012g, p.19), “vai além da socialização, pois tem como foco o rompimento do individualismo. Busca-se por meio da colaboração [...] um aprendizado coletivo[...].”

Ainda, que é através da colaboração que “[...] os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento.”

#### 2.2.5 A mobilização dos saberes docentes

Nesse princípio é importante destacar que os professores que participam das formações continuadas, possuem um saber sobre sua profissão: (BRASIL, 2012g, p.14) “[...] e, nos processos formativos, eles precisam compreender que o que eles já sabem pode ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado.”

Esses saberes se referem às diferentes esferas de conhecimento. Segundo (BRASIL, 2012g, p.20) “O conhecimento científico, as proposições didático-metodológicas [...], os conhecimentos transversais [...] são uma pequena amostra desses saberes que circulam na formação de um profissional do ensino.

Acerca dos saberes Tardif (2007) nos fala que o trabalho docente não modifica apenas o fazer pedagógico, mas que o professor vai se modificando ao longo dos anos, enquanto aperfeiçoa seu trabalho docente, ou seja, vai aprendendo com sua prática e se transformando através dela.

O autor afirma que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e denominados durante o período de formação e ao longo da carreira. Ainda diz que esses saberes são oriundos de várias fontes, como: formação inicial, formação continuada, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares, entre outros.

Também fala Tardif, que o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (TARDIF, 2007, p.54).

O autor nos diz que “o saber docente se compõe na verdade de vários saberes oriundos de diferentes fontes”. Assim, a prática pedagógica envolve os diferentes saberes, sendo eles:

#### 2.2.5.1 Saberes disciplinares

São os saberes reconhecidos e identificados como pertencentes aos diferentes campos do conhecimento (linguagem, ciências exatas, ciências humanas, ciências biológicas, etc.). Esses saberes, produzidos e acumulados pela sociedade ao longo da história da humanidade, são administrados pela comunidade científica e o acesso a eles deve ser possibilitado por meio das instituições educacionais.

#### 2.2.5.2 Saberes curriculares

São conhecimentos relacionados à forma como as instituições educacionais fazem a gestão dos conhecimentos socialmente produzidos e que devem ser transmitidos aos estudantes (saberes disciplinares). Apresentam-se, concretamente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender e aplicar.

#### 2.2.5.3 Saberes experienciais

São os saberes que resultam do próprio exercício da atividade profissional dos professores. Esses saberes são produzidos pelos docentes por meio da vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e às relações estabelecidas com alunos e colegas de profissão. Nesse sentido, Segundo Tardif (2007,p.38) “incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber ser”.

#### 2.2.5.4 Saberes da formação profissional inicial e/ou continuada.

Também se constituem o conjunto dos saberes da formação profissional os conhecimentos pedagógicos relacionados às técnicas e métodos de ensino (saber-fazer), legitimados cientificamente e igualmente transmitidos aos professores ao longo do seu processo de formação.

A forma plural de entender os saberes docentes e a relação existente entre eles, destacada nos estudos de Tardif (2007), é reafirmada por Gauthier (2006, p.28,) “[...] é muito mais pertinente conceber o ensino como a mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino.”

Gauthier (2006), afirma que durante muito tempo os estudos que buscavam respostas acerca do sucesso ou fracasso escolar desconsideravam o papel do professor na sala de aula, sendo as causas externas à sala de aula relacionados às questões da aprendizagem. Segundo o autor, o que motivava, possivelmente, o esquecimento do professor como o que tem a ação decisiva de ensinar era o não reconhecimento da docência como uma profissão, que tem características e saberes específicos.

Segundo o autor, havia crenças de que para ensinar bastava conhecer o conteúdo, ter talento, bom senso, seguir a intuição, ter experiência e cultura.

Assim, como essas características poderiam ser aplicadas a qualquer profissão, a docência seria um “ofício sem saberes”. O desconsiderar o cotidiano da sala de aula, segundo o autor, foi o erro de tais pesquisas.

Assim como as ideias preconcebidas de um ofício sem saberes, denunciadas anteriormente, bloqueavam a constituição de um saber pedagógico, do mesmo modo essa versão universitária científica e reducionista dos saberes negava a complexidade do real do ensino e impedia o surgimento de um saber profissional. É como se, fugindo de uma mal para cair num outro, tivéssemos passado de um ofício sem saberes a saberes sem um ofício capaz de colocá-los em prática, saberes esses que podem ser pertinentes em si mesmos, mas que nunca são reexaminados à luz do contexto real e complexo de sala de aula (GAUTHIER, 2006, p.27).

O autor ainda destaca que a característica plural do saber docente caracteriza-se quando partimos de um “ofício sem saberes” ou “saberes sem ofício” em direção a um “ofício feito de saberes”.

Gauthier, diz que durante décadas pesquisadores tentaram transformar a pedagogia numa ciência aplicada e alicerçada nas descobertas de outras ciências. Para ensinar, partindo desse princípio, o professor tinha que ter conhecimento dos princípios dessa ciência e aplicá-los para seus alunos, desconsiderando os saberes próprios da prática pedagógica.

No entanto, em seus estudos, o autor não se limita em identificar e classificar os saberes próprios da profissão de professor vai além, afirmando que os saberes docentes devem ser conhecidos e legitimados, uma vez que a profissionalização docente depende de que o controle, a reprodução e a utilização desses saberes possa ser destinado a formação de novos docente.

### *2.2.6 A constituição da identidade profissional*

Segundo (BRASIL, 2012, p.15-16) “O ser professor é uma expressão que diz respeito principalmente aos aspectos que se relacionam à pessoa que ensina: a história do professor, suas memórias, o seu engajamento, sua socialização com os outros”

Diz mais, que ser professor também “[...] está relacionado aos seus problemas: escolas com dificuldades diversas, formação inicial precária, salários baixos, entre outros. [...]

A identidade, de forma genérica, pode ser definida como um conjunto de características pelas quais alguém pode ser reconhecido. Já, do ponto vista sociológico, identidade é, (GIDDENS apud GOMES, 2008, p.3), “[...] o carácter de uma pessoa ou o carácter de um grupo que se relaciona com o que eles são e com o que tem sentido para eles.”

Entendemos que a identidade social é construída pelos sujeitos sociais de uma perspectiva interacionista, na qual as expectativas que os membros do grupo têm sobre os papéis a serem desempenhados pelos sujeitos constituem os pilares de sustentação. Em outras palavras, a aceitação de determinada identidade social supõe que haja interação entre os sujeitos na sua construção e partilha, assegurando assim um compromisso do/com o grupo, definindo os sentimentos de pertença social que sustentam a existência do grupo. (GOMES, 2008, p.04)

Assim, segundo Gomes (2008, p.05) “[...] a identidade possui simultaneamente uma dimensão individual [...] representações que construímos sobre nós mesmos [...] e uma dimensão coletiva [...] os papéis sociais que desempenhamos em cada grupo do qual pertencemos.”

Podemos, então, perceber que o professor possui uma identidade formada por representações pessoais e profissionais e que uma não existe desvinculada da outra.

Segundo (BRASIL, 2012g, p.15) “[...] a docência carrega uma grande carga social refletida em seu fazer cotidiano: a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos, mas na baixa valorização social [...]”.

Outros fatores influenciam negativamente na identidade do professor, entre eles, (BRASIL, 2012g, p.16), “[...] as exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. Tudo isso conflui para a baixa auto-estima do professor.”

O texto ainda diz que “Não podemos esquecer que o professor é, antes de tudo, uma pessoa que tem emoções, vivências e, sobretudo, experiências.”

Ainda, que “São frequentes e recorrentes as interpretações segundo as quais o fracasso escolar brasileiro é provocado pela baixa qualidade do trabalho do professor.”

O trecho a seguir, fala desse da identidade que “criaram” para o professor e que vem sendo reproduzida por pesquisas e principalmente por discursos que não são próprios da classe docente, mas que influenciam, sim, na formação da identidade profissional da classe docente.

**Apesar de ser habitado por seres dotados de vontade e capazes de se narrarem e se de transformarem nas narrativas que produzem sobre si próprios**, o campo educativo, o ter-se em conta os estudos que são produzidos a seu propósito, parecer ser estruturado por um conjunto de entidades onde **estes seres estão ausentes ou têm o sentido da sua existência exclusivamente dependente das relações que estabelecem com estas entidades**. A ter-se em conta estes estudos, com efeito, os modos de existência dos professores reduzir-se-iam às representações que eles têm dos currículos escolares, das escolas, dos sistemas de formação que os envolvem ou das suas propriedades socioculturais, da mesma forma que as propriedades socioculturais das famílias dos alunos, a sua participação ou a representação que têm da escola ou as expectativas escolares dos alunos ou das suas famílias definiram os modos de existência dos alunos ou dos jovens na escola. (CORREIA & MATOS, apud GOMES, 2008)

No entanto, segundo (BRASIL, 2012g, p.16), na formação continuada é preciso desconstruir a imagem negativa imposta aos profissionais da educação, através da “[...] construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social.”

Ainda, em (BRASIL, 2012g, p.16), é importante olhar para o professor “[...] como sujeito individual, dentro da sua história, pode revelar as situações que facilitaram ou dificultaram a sua atuação profissional em algum momento de sua trajetória.”

Sugere, ainda, que se proporcione ao docente a oportunidade de “[...] revisitar suas experiências profissionais e de formação para, por meio delas, analisar a sua atuação no presente.”

Segundo (BOSI, apud BRASIL, 2012g, p.16), “na maior parte das vezes, lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar com imagens de hoje, as experiências do passado. A memória não é sonho, é trabalho.”

Desse modo, a utilização das experiências dos professores pode favorecer um trabalho de resgate de suas práticas, do seu fazer pedagógico, como contribuir para a identificação e fortalecimento do grupo, enriquecendo os encontros formativos.

Nóvoa (1992) sinaliza ainda que para a formação de professores, é indispensável que os encontros tenham como eixo de referência o desenvolvimento profissional, na dupla perspectiva do professor individual e do coletivo docente. Além disso, que o trabalho possibilite e favoreça espaço de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, promova os seus saberes e seja um componente de mudança. Isto exige estudo e abertura para os desafios e persistência na busca do conhecimento. Segundo o autor, a profissão docente é um renovar-se todos os dias.

Assim, concluo esse capítulo sobre a formação continuada resgatando o que disse ao começo do mesmo, a formação continuada, por sua importância para a prática docente, conforme foi demonstrado ao longo desse capítulo deve ser almejada pelos professores, de forma autônoma.

Para tanto, é importante que ele seja coautor do processo formativo, tanto no planejamento, quanto nos encontros de formação continuada.

É importante lembrar, citando Freire (1996, p.23), que “quem forma se forma e re-forma ao formar, e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”.

E não é demais (re) lembrar que no PNAIC o processo formativo é realizado por professores alfabetizadores, assim como descrito em 2.1.3.1.6, trazendo a formação continuada para o interior da classe docente.

### 2.3... ERA UMA VEZ... A HORA DE ALFABETIZAR LETRANDO



A alfabetização e o letramento, embora sejam processos distintos, normalmente, são trabalhados simultaneamente nas escolas. No entanto, ao longo deste capítulo pretende-se defender a ideia de que um independe do outro, ainda que se completem. Alfabetização, é:

[...] Conhecimento básico, necessário a todos num mundo em transformação; em sentido amplo, é um direito humano fundamental. Em toda a sociedade, a alfabetização é uma habilidade primordial em si mesma e um dos pilares para o desenvolvimento de outras habilidades. Existem milhões de pessoas, a maioria mulheres, que não têm a oportunidade de aprender (...) a Alfabetização tem também o papel de promover a participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser requisito básico para a educação continuada durante a vida (UNESCO, 1999, p.23).

Segundo Soares (2002, p.151), o termo letramento é definido como “[...] o estado ou condição de quem não apenas sabe ler ou escrever, mas cultiva e exerce práticas sociais que exercem a escrita”.

Esse termo foi utilizado pela primeira vez no Brasil por Mary Kato no livro “No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística”.

Para melhor compreendermos como se dão esses processos, buscamos subsídios nos estudos realizados por Emilio Ferreiro, juntamente com Ana Teberosky, assim como os estudos de Magda Soares. Nas palavras de Soares:

Embora correndo o risco de uma excessiva simplificação, pode-se dizer que a inserção no mundo da escrita se dá por meio da aquisição de uma tecnologia – a isso se chama alfabetização, e por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em práticas sociais que envolvem a língua escrita – a isso se chama letramento. (SOARES, 2003, p. 90)

Começamos nossa análise com Emilia Ferreiro,<sup>13</sup> que é considerada a precursora nos estudos acerca da língua escrita como um sistema de representação da fala e não apenas como um processo de aprendizagem mecânica.

Em seus estudos, em conjunto com Ana Teberosky,<sup>14</sup> buscou explicar em sua obra *A Psicogênese da Língua Escrita* (1985), as fases cognitivas que o aluno percorre para conseguir se apropriar do sistema da língua escrita.

<sup>13</sup>Emilia Ferreiro nasceu na Argentina em 1936. É psicóloga e doutora pela Universidade de Genebra, sob a orientação de Jean Piaget.

<sup>14</sup>Ana Teberosky nasceu em Buenos Aires no ano de 1944. É pedagoga e doutora em psicologia e docente do Departamento de Psicologia Evolutiva e da Educação da Universidade de Barcelona, na Espanha.

Para, Ferreiro e Teberosky (1985, p.16) “se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual”.

As pesquisadoras realizaram estudos com crianças entre quatro e seis anos, interpretando o processo a partir do ponto de vista do sujeito que aprende. Até então, a preocupação era saber qual o método<sup>15</sup> a professora utilizaria para alfabetizar seus alunos, sem considerá-los como sujeitos da aprendizagem.

Segundo (BRASIL, 2012e, p.07), “[...] a partir do século XVII <sup>16</sup>um contexto de mudanças históricas orientadas por novos modelos sociais que passaram a demandar a leitura e a escrita em uma época em que a maioria da população ainda era analfabeta.”

Foi nesse contexto que começaram a surgir métodos de alfabetização, baseados na “decodificação”, para atender as necessidades de escolarização da população. Embora, pareça fazer parte do passado, (BRASIL, 2012e, p.17) “[...] as práticas de alfabetização baseadas em diferentes métodos de ensino (sintéticos e analíticos) até hoje se fazem presentes em algumas escolas [...]”.

Os métodos referidos anteriormente, para ensinar a ler e a escrever eram divididos em: sintéticos, analíticos e analítico-sintéticos. Ainda, segundo BRASIL, 2012n, p.16), “Tais métodos, apesar de se diferenciarem no que se refere à unidade da língua que serviria como ponto de partida para o ensino da leitura e da escrita, assemelhavam-se em muitos aspectos[...]”. Esses aspectos, a qual o texto se refere é o fato de todos se basearem (BRASIL, 2012e, p.16)”[...]em uma concepção de leitura e escrita como decodificação e codificação.”

Retornando aos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985, p.20), a criança é ativa no processo de alfabetização, compreende o mundo que a rodeia e busca solução para seus questionamentos. Portanto, não está à espera de alguém que lhe apresente soluções, mas sempre na tentativa de organizar autonomamente o seu mundo.

A escrita alfabética não é um código que simplesmente transpõe graficamente as unidades sonoras mínimas da fala (os fonemas), mas, sim, um sistema de representação escrita (notação) dos segmentos sonoros da fala (FERREIRO, apud BRASIL, 2012h,p.08))

<sup>15</sup> No livro *Psicogênese da Língua Escrita* (1985, p.18), as autoras descrevem os métodos tradicionais como: métodos *sintéticos*, que partem de elementos menores que a palavra, e métodos *analíticos*, que partem da palavra ou de unidades maiores.

<sup>16</sup> O contexto de mudanças a que o texto se refere as transformações sociais ocorridas no ocidente, o advento da modernização, a industrialização, a abertura de fábricas e a urbanização exigem um mínimo de instrução por parte do trabalhador, assim a leitura e a escrita deixam de ser um direito de uma minoria.  
<http://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2719/1/000430595-Texto%2BCompleto-0.pdf>

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985, p. 15), “embora se saiba falar adequadamente, e se façam todas as discriminações perceptivas aparentemente necessárias, isso não resolve o problema: compreender a natureza desse sistema”.

Embora cada criança tenha uma forma e principalmente um ritmo diferente para aprender, o processo de alfabetização é dividido em quatro fases, ou seja, quatro hipóteses que, segundo as autoras, são: hipótese pré-silábica, hipótese silábica, hipótese silábico-alfabética e hipótese alfabética.

Desse modo, BRASIL, 2012h, p.09), “[...] a apropriação da escrita alfabética deve ser concebida como a compreensão de um sistema de notação dos segmentos sonoros das palavras e não como a aquisição de um código que simplesmente substitui as unidades sonoras mínimas da fala”.

Resumindo, para aprender a escrever e a ler, (BRASIL, 2012h, p.09), “[...] é necessário que as crianças compreendam o que a escrita alfabética representa (nota) e de que maneira ela representa (nota) os segmentos sonoros das palavras.”

Segundo Ferreiro (1992, ps. 40-41), “Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso, há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu”.

Para a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Emilia Ferreiro e colaboradores, essas ideias ou hipóteses infantis seguem uma ordem de evolução que parte de uma etapa em que a criança ainda não compreende que a escrita representa (nota) os segmentos sonoros das palavras, associando-a aos significados ou às propriedades dos objetos a que se referem, até chegar à compreensão de que escrevemos com base em uma correspondência entre fonemas e grafemas.  
(BRASIL, 2012h, p.07)

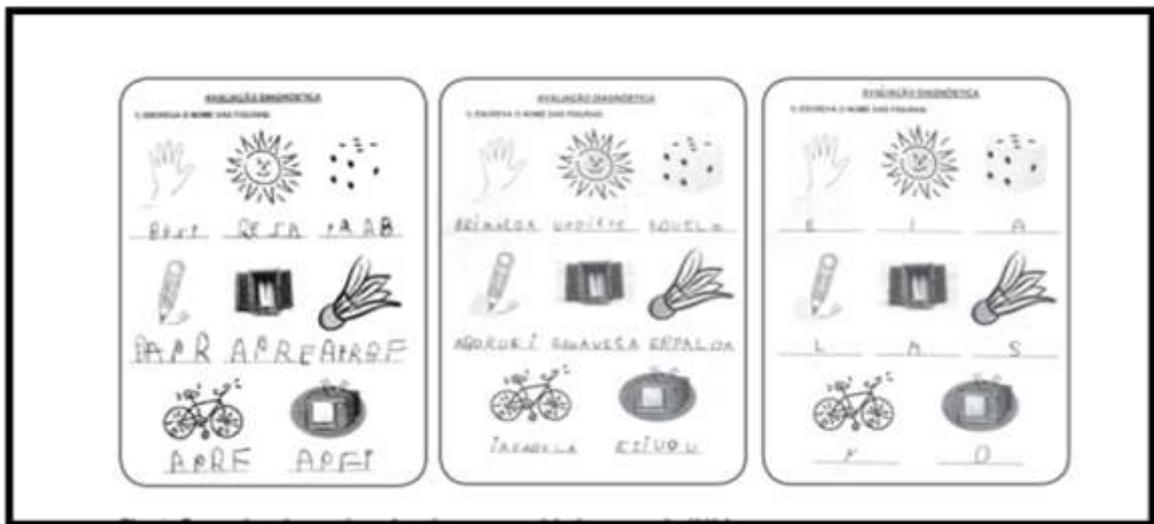
Conforme a teoria da psicogênese da escrita, elaborada por Ferreiro e Teberosky, os aprendizes passam por quatro períodos nos quais têm diferentes hipóteses ou explicações para como a escrita alfabética funciona: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético

### *2.3.1 Período Pré-silábico*

Nesse período, a criança ainda não distingue letras de números. Para ela, gravuras e escrita não são diferenciadas, utilizando garatujas para representar a escrita. Nesta fase,

segundo (Ferreiro, 1992, p.10). “todos os nossos símbolos não-icônicos estão constituídos por combinações de dois tipos de linhas: pauzinhos e bolinhas. Mas alguns são chamados de letras e outros de números”. Nessa longa etapa pré-silábica, sem que os adultos lhe ensinem, a criança cria duas hipóteses absolutamente originais:

- a hipótese de quantidade mínima, segundo a qual é preciso ter no mínimo 3 (ou 2) letras para que algo possa ser lido;
- a hipótese de variedade, ao descobrir que, para escrever palavras diferentes, é preciso variar a quantidade e a ordem das letras que usa, assim como o próprio repertório de letras que coloca no papel. De modo parecido, a criança passa a conceber que, no interior de uma palavra, as letras têm que variar. A figura 2 apresenta escritas pré-silábicas produzidas por diferentes alunos, no final da educação infantil. Se pedirmos à criança que leia o que acabou de escrever, apontando com o dedo, nessa etapa, ela geralmente não busca fazer relações entre as partes escritas (letras, agrupamentos de letras) e as partes orais das palavras em foco. (BRASIL,2012i,p.12)



### 18 - Escrita pré - silábica – Psicogênese da Língua Escrita

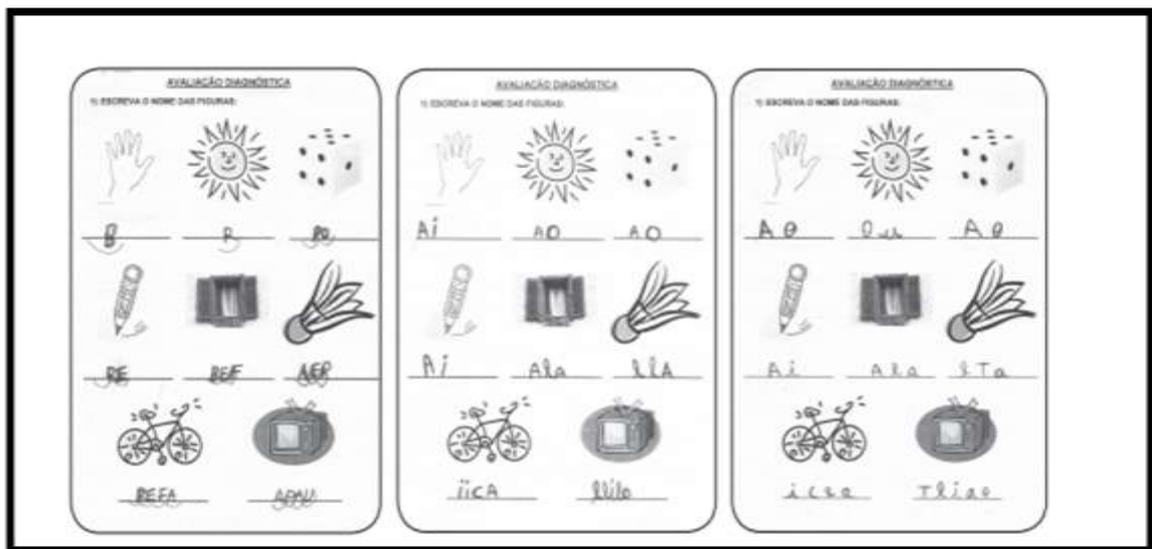
Fonte: PNAIC: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 /  
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão  
Educacional - Brasília: MEC, SEB, 2012i

#### 2.3.2 Período silábico

No início do período silábico, a criança ainda não atribui valor sonoro a grafia. Ela sabe que para cada sílaba há uma letra, mas utiliza qualquer uma deliberadamente. Ao avançar nessa fase, começa a fazer a correspondência da letra com o som que pretende representar em

cada sílaba. Segundo (Ferreiro e Teberosky, 1985, p. 192), esse momento “[...] está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Nesta tentativa, a criança passa por um período da maior importância evolutiva: cada letra vale por uma sílaba”.

As escritas silábicas estritas, que aparecem depois, seguem uma regra exigente: uma letra para cada sílaba pronunciada. Tais escritas podem ser de dois tipos: • silábicas quantitativas ou “sem valor sonoro”, nas quais a criança tende a colocar, de forma rigorosa, uma letra para cada sílaba pronunciada, mas, na maior parte das vezes, usa letras que não correspondem a segmentos das sílabas orais da palavra escrita. Esse tipo de escrita, que não observamos em todas as crianças, também é ilustrado na figura 3; • silábicas qualitativas ou “com valor sonoro”, nas quais a criança se preocupa em colocar não só uma letra para cada sílaba da palavra que está escrevendo, mas também letras que correspondem a sons contidos nas sílabas orais daquela palavra. Assim, como ilustra o último tipo de escrita apresentado pela figura 3, é comum as crianças colocarem as vogais de cada sílaba. Mas, em alguns casos, elas também podem colocar consoantes, como P T K para peteca (BRASIL,2012i, p..14)



19 - Escrita silábica-Psicogênese da Língua Escrita

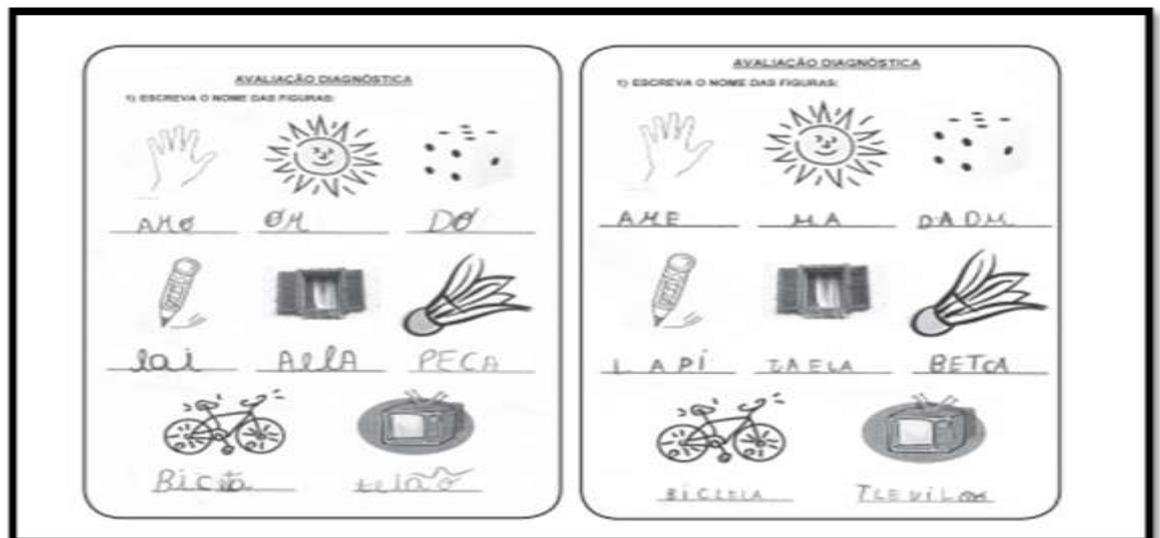
Fonte: PNAIC: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012i

### 2.2.3 Período silábico- alfabético

“Esse é um novo e enorme salto qualitativo ocorre e a criança começa a entender que o que a escrita nota ou registra no papel tem a ver com os pedaços sonoros das palavras, mas que é preciso ‘observar os sonzinhos no interior das sílabas’.” (BRASIL, 2012i, p.03) Nessa

fase, a criança ainda oscila entre escrever sílabas completas e outras utilizando apenas uma letra para representar cada uma delas. Quando consegue resolver esse conflito cognitivo está pronta para entrar na quarta e última fase. Para (Ferreiro e Teberosky, 1985, p.192), “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias [...].

É no conflito, segundo as autoras, entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábicas.



## 20 - Escrita silábico-alfabética- Psicogênese da Língua Escrita

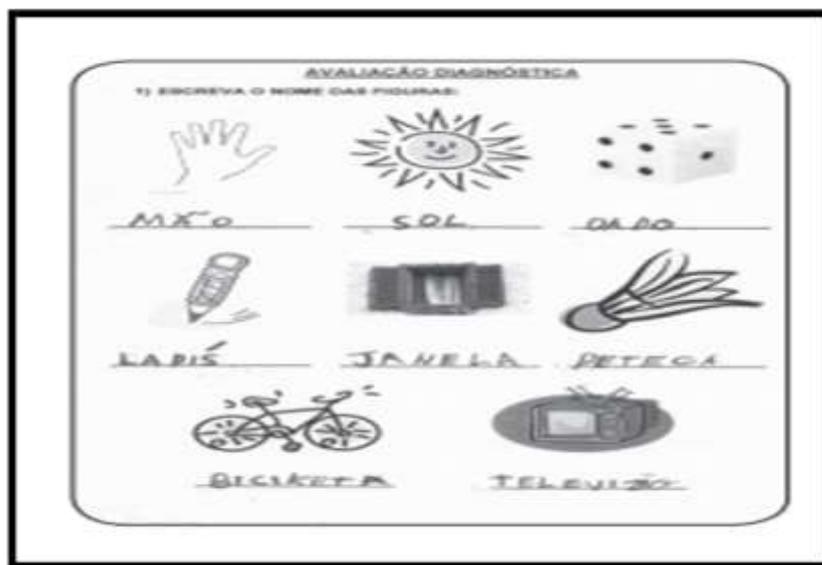
Fonte: PNAIC: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -Brasília : MEC, SEB, 2012r

### 2.3.4 Período Alfabético

Ao atingir o período alfabético, a criança já consegue fazer a correspondência grafofonêmica. Para as autoras, nessa fase a criança:

Finalmente, segundo (BRASIL, 2012i, p.15), “[...] as crianças escrevem com muitos erros ortográficos, mas já seguindo o princípio de que a escrita nota, de modo exaustivo, a

pauta sonora das palavras, colocando letras para cada um dos “sonzinhos” que aparecem em cada sílaba. Para (Ferreiro e Teberosky., 1985, p. 213), a criança “[...] já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai crescer. As autoras ainda dizem que “Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas; a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido restrito.”



## 21 – Escrita alfabética- Psicogênese da língua escrita

Fonte: PNAIC: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 /  
Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão  
Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012i

Ainda acerca da alfabetização, Ferreiro (1999, p.47) afirma que não pode ser considerada como um estado em que se chega plenamente, mas como um processo que se inicia, geralmente, muito antes de a criança chegar à escola e que não termina nos anos iniciais do Ensino Fundamental, mas que continua ao longo da escolarização.

Na obra *Letramento: um tema em três gêneros*, Soares discorre sobre o letramento e a sua origem inglesa, literacy,<sup>17</sup> que, segundo a autora, é:

<sup>17</sup> Literacy: vem do latim littera (letra), com o sufixo -cy, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser (como, por exemplo, em innocency, a qualidade ou condição de ser inocente). No Webster'sDictionary, literacy tem a acepção de “the condition of beingliterate”, a condição de ser literate , ou seja, capaz de ler e escrever.

[...] o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprenda a usá-la. Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever – alfabetizar-se, deixar de ser analfabeto, tornar-se alfabetizado, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu estado ou condição em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos; do ponto de vista social, a introdução da escrita em um grupo até então ágrafo tem sobre esse grupo efeitos de natureza social, cultural, política, econômica, linguística. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por literacy. (SOARES, 2009, p.17).

Ainda no que diz respeito aos processos de alfabetização e de letramento, Franchi (2012, p.8), atenta para o fato de o fracasso do ensino da língua escrita estar relacionado com concepção equivocada em que os dois fenômenos se “confundem” e até se “fundem”. Segundo a autora, tem havido um apagamento da alfabetização em seu sentido mais restrito, que dá conta do domínio de um código e das habilidades para ler e escrever. Ainda nos diz que a alfabetização vem sendo subestimada em relação ao letramento e que apenas o convívio intenso com materiais escritos não garante que a criança seja capaz de aprender a ler e a escrever.

Soares (2003, p. 01), em uma entrevista ao jornal *Diário da Escola*, de Santo André, menciona que “Há uma distinção entre alfabetização e letramento, entre aprender o código e ter a habilidade de usá-lo”. Diz ainda que eles “são indissociáveis e têm as suas especificidades, sem hierarquia ou cronologia: pode-se letrar antes de alfabetizar ou o contrário”. Também ressalta que “Não é possível ensinar a ler e escrever, ou qualquer coisa em educação, sem um método”.

Como foi dito anteriormente, a alfabetização e o letramento são processos que, geralmente, ocorrem ao mesmo tempo, mas não há obrigatoriedade na regra. Assim, Soares (2009, p.17) refere que alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever. No entanto, é preciso “saber fazer uso do ler<sup>18</sup> e do escrever,<sup>19</sup> saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente” para ser considerado letrado.

<sup>18</sup> Para Soares (2009, p.49), “ler é um conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente decodificar sílabas ou palavras até ler *Grande Sertão Veredas*, de Guimarães Rosa [...] uma pessoa pode ser capaz de ler um bilhete, ou uma história em quadrinhos, e não ser capaz de ler um romance, um editorial de jornal [...] Assim: ler é um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum[...]”.

<sup>19</sup> Escrever, para Soares (2009 p.49) é um “[...] conjunto de habilidades e comportamentos que se estendem desde simplesmente escrever o próprio nome até escrever uma tese de doutorado [...] uma pessoa pode ser capaz de escrever um bilhete, uma carta, mas não ser capaz de escrever uma argumentação defendendo um ponto de vista, escrever um ensaio sobre determinado assunto [...] Assim: escrever é também um conjunto de habilidades, comportamentos, conhecimentos que compõem um longo e complexo continuum[...]”.

A autora também refere que o letramento pode ocorrer mesmo em pessoas que não estão alfabetizadas:

[...]um indivíduo pode não saber ler e escrever, isto é, ser analfabeto, mas ser, de certa forma, letrado (atribuindo a este adjetivo sentido vinculado a letramento). Assim, um adulto pode ser analfabeto, porque marginalizado social e economicamente, mas, se vive em um meio em que a leitura e a escrita têm presença forte, se interessa em ouvir a leitura de jornais feita por um alfabetizado, se recebe cartas que outros lêem para ele, se dita cartas para que um alfabetizado as escreva (e é significativo que, em geral, dita usando vocabulário e estruturas próprios da língua escrita), se pede a alguém que lhe leia avisos ou indicações afixados em algum lugar, esse analfabeto é, de certa forma, letrado, porque faz uso da escrita, envolve-se em práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2009, p.25)

O PNAIC, descrito em 2.1.3, assim como os demais programas de incentivo à educação, tais como o PROFA, descrito em 2.1.1, como o Pró-Letramento, descrito em 2.1.2, buscam através da formação continuada de professores, descrita em 2.2, garantirem os direitos de alfabetização e de letramento, a todas as crianças até os 8 anos de idade e , conseqüentemente, 3º ano do Ensino Fundamental, descritos em 2.1.3.2.

2.4 ERA UMA VEZ...A HORA DA INFÂNCIA E DA LITERATURA INFANTIL.



Passaremos a discorrer sobre a literatura<sup>20</sup> infantil e sobre o papel da criança e o espaço por ela ocupado na sociedade, desde a Idade Medieval aos dias de hoje.

Áries (1979, p.156) ressalta que “na sociedade medieval a criança a partir do momento em que passava a agir sem solicitude de sua mãe, ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes”. Ou seja, a criança passava a ser um “adulto em miniatura”, e a viver como tal.

Assim como não havia uma diferenciação significativa entre a criança e o adulto, também não existia uma literatura específica para o público infantil.

As crianças, geralmente, participavam de rodas de contação, organizadas por adulto, para a reprodução de contos da tradição oral, ou seja, aqueles que passavam ao longo das gerações e que nem sempre tinham um tema ou mesmo uma linguagem apropriada ao público infantil. Acerca desse período, Corso nos diz que:

Quando essas histórias faziam parte da tradição oral, o mundo doméstico não era tão dissociado do resto da sociedade, trabalhava-se num lugar que era a extensão da casa. Não havia distância clara entre casa e trabalho, nem entre o mundo da infância e o dos adultos, tampouco havia uma preocupação com a formação das crianças, pois nem havia uma clara idéia de que a infância, tal qual a concebemos, existisse. Na partilha ocorrida posteriormente, que fez com que casa e trabalho, adultos e crianças se separassem, os contos de fadas ficaram em casa com os pequenos.(CORSO, 2006, p.26-27).

Sobre os contos clássicos, Corso (2006, p.25) diz que “É interessante que esses contos tenham sido relegados à infância, já que na origem não serviam a uma parcela restrita de pessoas; eles nasceram para todos”.

Somente a partir do século XVIII, com o advento da Revolução Industrial, com o surgimento da burguesia e com a consolidação de instituições como a escola e a família que os adultos começam a “valorizar” a criança e a percebê-la como um ser com diferentes necessidades, inclusive educacionais. Segundo Regina Zilberman,

[...] a concepção de uma faixa etária diferenciada, com interesses próprios e necessitando de uma formação específica, só acontece em meio à idade moderna. Esta mudança se deveu a outro acontecimento da época: a emergência de uma nova noção de família, centrada não mais em amplas relações de parentesco, mas num núcleo unicelular [...] (ZILBERMAN, 1985, p.13).

---

<sup>20</sup>A palavra *literatura* vem do latim “litteris” que significa “letra”, que também quer dizer “escritos, cartas” e parece referir-se, primordialmente, à palavra escrita ou impressa. Em latim, *literatura* significa uma instrução ou um conjunto de saberes ou habilidades de escrever e ler bem e se relaciona com as artes da gramática, da retórica e da poética.

Nesse contexto surge a escola, a alfabetização e a partir desse momento, a criança passa a estar habilitada a ler. Assim, com o aperfeiçoamento das tipografias, surgem a cada dia novos livros, para atender ao novo público leitor.

A respeito do investimento feito na literatura infantil, buscando atender as necessidades desse público, na modernidade:

[...] começou a haver uma distinção entre produtos culturais para adultos e produtos para crianças, nosso tempo levou isso ao extremo, e cada idade passou a ter seus produtos bem delimitados. A cultura assimilou as leis de mercado, incorporando suas prerrogativas de consumo e publicidade [...] o grau de especialização da cultura produzida para a infância tornou-se algo a ser estabelecido com precisão. Ainda diz que “Levando em conta a psicologia de cada época da vida, temos ofertas culturais diferenciadas para bebês, crianças pequenas, escolares[...]” (CORSO, 2006, p.26).

Os primeiros livros de literatura infantil escritos no Brasil surgem no início do século XIX, com um caráter pedagógico, escritos geralmente por professores e serviam para nortear regras de atitudes apropriadas para as crianças.

Somente em 1920, segundo Coelho (2000, p.138), com a escrita de *A Menina do Nariz Arrebitado*, Monteiro Lobato abre um caminho para as inovações na literatura infantil. Segundo a autora (2000, p.138, grifos da autora), “Um dos grandes achados de Lobato, tal como o de seus antecessores L. Carrol e Collodi, foi mostrar o *maravilhoso* como possível de ser vivido por qualquer um”. Assim, Coelho afirma que da mistura do *imaginário* com o *cotidiano real* origina aventuras que até então só eram possíveis no mundo da fantasia.

Desde os primórdios da literatura, quando os contos ainda eram transmitidos e resguardados pela tradição oral, até os dias de hoje, com todas as transformações ocorridas a partir da criação de uma literatura para crianças, o que permanece inabalável é o poder que ela tem de trazer um encantamento. Para Lúcia Pimentel Góes, ao escutar uma história, a criança pode experimentar várias sensações e variados cruzamentos de sentidos – o que autora chama de “sinestesia da percepção”, ou seja, “olhos, ouvidos, nariz, boca, pele ou visão, audição, olfato, paladar, tato, mais intelecto interagindo” (GÓES, 2002, p.33).

### 2.4.1 Ludicidade: a Literatura Infantil como fonte de encantamento

Dada a importância de se trabalhar os conteúdos da sala de aula de forma prazerosa e estimulante aos alunos, o PNAIC traz uma unidade inteira aprofundando os estudos acerca do lúdico.

Nessa unidade (Brasil, 2012b, p.04), ressalta-se a “responsabilidade dos professores dos anos iniciais trabalharem os conhecimentos necessários para o desenvolvimento intelectual e social dos estudantes”. E mais, que para “[...] atender a tal objetivo, é definido um passo a passo de atividades e situações didáticas que, sem um olhar mais atento, podem tornar-se desestimulantes ou desinteressantes às crianças”. Assim, é indispensável que o professor não esqueça “de que os alunos precisam de alguns estímulos para que se envolvam mais efetivamente com o que a escola selecionou para eles e, assim, se desenvolverem intelectualmente.”

Em relação ao lúdico, o material refere que “De acordo com os estudos de Jean Piaget, a atividade lúdica é um princípio fundamental para o desenvolvimento das atividades intelectuais da criança sendo, por isso, indispensável à prática educativa”.(PIAGET, apud BRASIL, 2012, p.06)

Assim, o lúdico<sup>21</sup> é um elemento fundamental para os professores que buscam alcançar resultados satisfatórios na aprendizagem de seus alunos, ao mesmo tempo em que proporcionam a eles momentos encantadores e inesquecíveis.

As atividades lúdicas têm um papel fundamental no psiquismo da criança, é no ato de brincar que a criança utiliza elementos da fantasia e a realidade e começa a distinguir o real do imaginário. É através da ludicidade que ela desenvolve não só a imaginação, mas também fundamenta afetos, elabora conflitos e ansiedades, explora habilidades e na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas. (ANTUNES, 2004, p. 34-35).

Acerca do encantamento que a literatura tem o dom de despertar, Corso (2006, p.21), diz que “A paixão pela fantasia começa muito cedo, não existe infância sem ela, e a fantasia se alimenta da ficção, portanto não existe infância sem ficção”.

Outra característica própria da literatura infantil é despertar a criança para o imaginário:

---

<sup>21</sup> Lúdico é um adjetivo masculino com origem no latim *ludos* que remete a jogos e divertimento. Está relacionado ao aprender com prazer e alegria.

A capacidade da criança em alimentar e produzir vivências no domínio do imaginário é algo que continua a interessar a pedagogos, psicólogos, psicanalistas e educadores. Desde a mitificação do real (nas histórias de lobos, raposas, leões, madrastas, princesas...) à realização do mítico (com a emergência de ogres, dragões, mouras, fadas, bruxas...), há uma fronteira difusa, onde a criança, no início da vida psíquica, se move com a vontade. (PARAFITA, 2002, p.09).

Outro aspecto a ser observado é capacidade que a literatura infantil possui de auxiliar a criança na resolução de seus conflitos, uma vez que os personagens vivem situações parecidas com aquelas que os angustiam e poder revivê-las a partir da fantasia auxilia a resolvê-los na realidade.

[...] a história é importante alimento da imaginação. Permite a auto-identificação dos conflitos, favorecendo a aceitação de situações desagradáveis, ajuda a resolver conflitos, acenando com esperança. Agrada a todos, de modo geral, sem distinção de idade, classe social, circunstância de vida. (COELHO, 2001, p. 12).

Às vezes, uma história ilustra temores de que padecemos, outras, encarna idéias ou desejos que nutrimos, em certas ocasiões ilumina cantos obscuros do nosso ser. O certo é que escolhemos aqueles enredos que nos falam de perto, mas não necessariamente de forma direta, pode ser uma identificação tangencial, enviesada. (CORSO, 2006, p.20).

Assim, por entender que, segundo Drummond de Andrade, “Brincar não é perder tempo, é ganhá-lo”, todo o material fornecido pelo PNAIC, nos dois anos de formação continuada de professores, traz em seus cadernos de formação a presença da literatura infantil como principal ferramenta a ser utilizada pelos professores do bloco de alfabetização, em sala de aula.

#### *2.4.2 A Literatura Infantil enquanto recurso pedagógico*

Além do prazer e do estímulo à imaginação que a literatura infantil pode oferecer às crianças, ainda há um aspecto pedagógico que será analisado a seguir, uma vez que o PNAIC traz a literatura infantil como uma importante ferramenta, tanto no processo de alfabetização, quanto na apresentação dos conteúdos curriculares. No que tange à alfabetização:

[...] é muito importante a realização da leitura pelo professor. Nesse caso o professor assume o papel de leitor, ao mesmo tempo, de mediador da discussão. Se forem realizadas escolas de textos interessantes ao público infantil a atividade será lúdica. O professor, ao fazer uma leitura expressiva, empolgada do texto, motiva as crianças a participar da conversa e a desejar que outros textos sejam lidos.

(BRASIL, 2012b, p.17).

No que concerne à presença da literatura infantil enquanto ferramenta para os estudos dos demais conteúdos curriculares que precisam ser estudados ao longo do ano letivo, o material do diz que:

A familiarização com diferentes textos e obras que compõem o acervo literário não significa roubar tempo das aulas de História, de Geografia, de Ciências ou de Matemática. Pelo contrário, pode ser um caminho para se preservar o espaço e o tempo da brincadeira na sala de aula e simultaneamente apresentar os conteúdos curriculares. BRASIL, 2012b, p.16).

Sendo assim, acredita-se que a literatura infantil esteja, sim, prestando um importante papel nas escolas, sendo um recurso muito importante aos professores alfabetizadores do ciclo de alfabetização.

É evidente que a utilização de livros infantis no planejamento dos professores não é uma novidade, mas com as formações no PNAIC, esses são orientados a utilização sistemática desse recurso, o livro de literatura infantil, que está à disposição dos educadores dos municípios que aderiram ao Pacto, bem como de seus alunos, uma vez que cada sala de aula deve ter recebido uma quantidade significativa de livros para montar uma pequena biblioteca particular da turma.

Quando se fala “deve ter recebido” é porque o acervo de livros de literatura infantil, a exemplo dos demais materiais didáticos e pedagógicos disponibilizados pelo MEC, foi levando em conta o Senso Escolar do ano anterior, no caso, 2012. Assim, escolas que tiveram o aumento no número de turmas do ciclo de alfabetização ficaram com déficit de material para as novas turmas, sendo a orientação para esse caso o uso coletivo entre as turmas dos mesmos anos, o que descaracteriza o objetivo de se ter a disponibilidade do recurso para os alunos em tempo integral.

Os cadernos de formação do PNAIC trazem muitos exemplos de atividades pedagógicas que podem ser desenvolvidas a partir do acervo de literatura infantil, (3.1).

Essas atividades servem como uma ferramenta para a introdução de conteúdos, de sequências didáticas ou de projetos pedagógicos.

Através delas o professor pode planejar sua prática de forma interdisciplinar, tema fortemente abordado nas formações do PNAIC, em 2015.

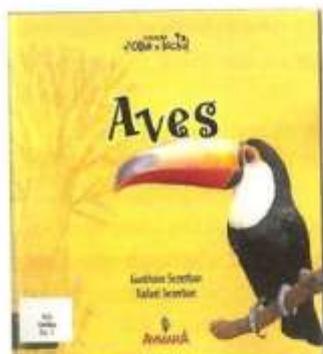
Quando pensamos no Ciclo de Alfabetização entendemos a necessidade da realização de um trabalho interdisciplinar que favoreça o processo de

alfabetizar letrando. Nesse período de escolarização, a criança precisa se apropriar do sistema de escrita alfabética e dos usos sociais da escrita por meio da leitura e produção de textos. Além disso, é necessário garantir outros conhecimentos para além da Língua Portuguesa, relativos aos demais componentes curriculares. Assim, um trabalho interdisciplinar pode favorecer a compreensão da complexidade do conhecimento favorecendo uma formação mais crítica da criança.(BRASIL, 2015, p.07)

Se um exemplo de uma atividade pedagógica, (Figuras 22 e 23), desenvolvida a partir de um de um livro de literatura infantil do acervo disponibilizado pelo PNAIC, em 2013 e apresentado em 3.2.

## 2. Atividade com obras complementares: possibilidades de uso nas turmas do ciclo de alfabetização

Maria Helena Santos Dubeux  
Ivane Pedrosa de Souza



**Livro: Aves**  
**Texto: Gustavo Sezerban & Rafael Sezerban**  
**Editora: Aymarã**

Conhecer aves que fazem parte da nossa fauna e poder identificá-las é muito legal! Neste livro, aprendemos bastante sobre dezesseis aves, algumas mais familiares, como galinha, papagaio, pomba, e outras menos: coruja, tucano e pavão. A obra nos ensina sobre os nomes das aves e apresenta, além de várias fotos, diversas informações sobre seus habitats, seus hábitos de alimentação e características físicas de cada uma delas.

**Direitos de aprendizagens que podem ser explorados com o uso dessa obra nas turmas do ciclo de alfabetização no trato da heterogeneidade**

O livro trata de conteúdos relevantes, que podem ser abordados por meio de projetos didáticos ou sequências didáticas, integrando diferentes eixos do ensino da Língua Portuguesa: leitura, produção de textos escritos e linguagem oral. Podem ser sugeridas diferentes atividades, como as expostas a seguir.

Figura 22 atividade pedagógica desenvolvida a partir de acervo complementar

Fonte: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : alfabetização para o campo : respeito aos diferentes percursos de vida : educação do campo : unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012l, p.37

## 1. Atividades com foco no eixo da Leitura

### Objetivos:

- Antecipar sentidos e ativar conhecimentos prévios relativos aos textos a serem lidos;
- Apreender sentidos gerais de textos lidos com autonomia;
- Reconhecer os assuntos de textos lidos com autonomia;
- Relacionar textos verbais e não-verbais, construindo sentidos;
- Escutar com atenção textos de diferentes gêneros, analisando-os criticamente.

### Atividades:

#### a) Apresentação da obra AVES, planejamento geral de um projeto ou sequência didática

Essa pode ser uma atividade de preparação da turma para a confecção de um álbum sobre aves a ser elaborado por duplas de alunos. No momento inicial, os alunos já podem definir um produto final a ser elaborado pelo grupo. Tal produto pode ser a produção de um álbum. A professora já pode explicar que eles vão estudar sobre aves para a realização dessa produção.

#### b) Apresentação da capa, exploração do título, das imagens e levantamento de conhecimentos prévios sobre o tema

Dando continuidade à conversa inicial, pode-se explorar o título Aves e acrescentar questões relativas à figura da capa. Podem ser elaboradas questões como: Vocês já viram uma ave desse tipo? Onde? Quais aves vocês conhecem? Alguém já falou sobre aves com vocês? Quem? Vocês já leram algum livro ou revista sobre aves? Quem leu para vocês? O que os livros diziam sobre as aves?

Durante a discussão, a professora pode selecionar, destacar e confrontar conhecimentos sobre o tema.

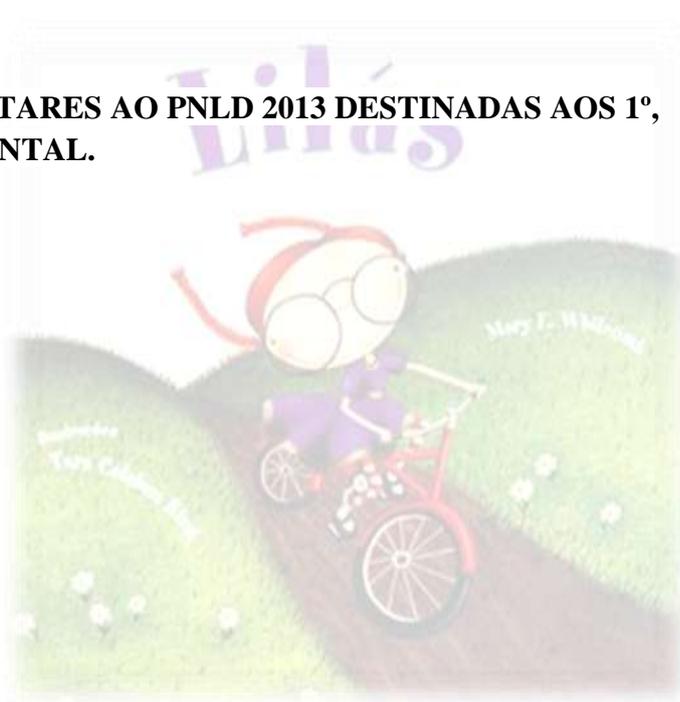
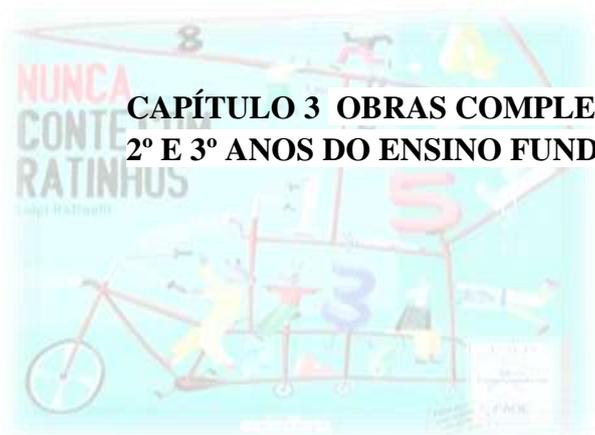
#### c) Exploração dos conhecimentos sobre os autores do livro

No grande grupo, a professora pode ler, na capa, os nomes dos autores e questionar sobre o que são autores, quem conhece outros autores, o que escreveram. Em seguida, pode solicitar

Figura 23 continuação da atividade descrita na figura 22

Fonte: Pacto nacional pela alfabetização na idade certa : alfabetização para o campo : respeito aos diferentes percursos de vida : educação do campo : unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília : MEC, SEB, 2012, p.37

**CAPÍTULO 3 OBRAS COMPLEMENTARES AO PNLD 2013 DESTINADAS AOS 1º, 2º E 3º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.**



Que delícia  
de bolo!



Os Jogos do  
Futebol Brasileiro

Maurício de Souza



Como foi dito anteriormente (2.1.3.3), a literatura infantil é uma das ferramentas utilizadas no processo de alfabetização e de letramento, amplamente estudada durante os encontros formativos do PNAIC, ocorridos nos anos de 2013 e 2014, tendo como público as alfabetizadoras das redes de ensino que aderiram ao PNAIC.

Segundo (BRASIL, 2012, p.11), em 2013, o MEC distribuiu livros às escolas públicas, com o objetivo de complementar os recursos didáticos disponíveis em sala de aula para os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Cada turma de alfabetização recebeu uma caixa contendo 30 livros de literatura infantil e um manual destinado ao professor, o qual expõe algumas reflexões que podem auxiliar cada docente a planejar seu cotidiano com a ajuda desses recursos didáticos disponíveis em sala de aula.

Também, essas obras literárias têm como objetivo “[...] ampliar o universo de referências culturais dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento e, ao mesmo tempo, contribuir para ampliar e aprofundar as práticas de letramento no âmbito da escola”. (BRASIL, 2012, p.11),

Ainda, “Essas obras configuram-se como instrumento eficaz de apoio ao processo de alfabetização e formação do leitor, ao ensino-aprendizagem de conteúdos curriculares e ao acesso do aluno ao mundo da escrita e à cultura letrada”. (BRASIL, 2012, p.11) Neste sentido, este capítulo tem como objetivo apresentar o referido acervo, com um pequeno resumo de cada uma das obras disponibilizadas pelo Pacto, para que possa servir de referência ou de fonte de pesquisa de auxílio aos professores no planejamento da prática docente e conseqüentemente nos processos de alfabetização e de letramento, sendo utilizado como fonte de pesquisa para a sua elaboração a obra “ACERVOS COMPLEMENTARES: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento”. (BRASIL 2012).

### 3.1 LIVROS QUE ENCANTAM O 1º ANO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

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

Figura 24 - Lista de livros que compõem o acervo complementar 2013, 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Acervos Complementares:alfabetização e letramento nas diversas áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012n, p.28

### 3.2 LIVROS QUE FASCINAM O 2º ANO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

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

Figura 25 - Lista de livros que compõem o acervo complementar 2013, 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diversas áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012n, p.29

### 3.3 LIVROS QUE EMOCIONAM O 3º ANO DO BLOCO DE ALFABETIZAÇÃO

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

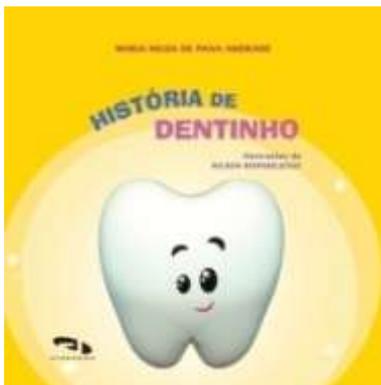
Figura 26 - Lista de livros que compõem o acervo complementar 2013, 1º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Acervos Complementares:alfabetização e letramento nas diversas áreas do conhecimento. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012n, p.30

### 3.4 ERA UMA VEZ... OS LIVROS... MUITOS LIVROS

**ACERVOS COMPLEMENTARES**  
Alfabetização e letramento nas  
diferentes áreas do conhecimento



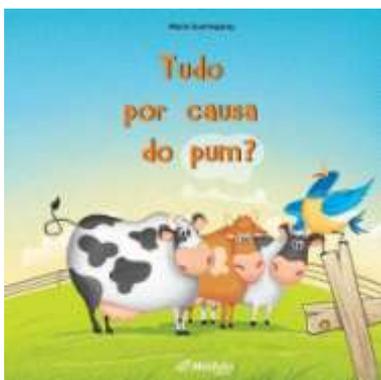


### **História de Dentinho**

Autor(a): Maria Hilda de Paiva Andrade

Imagens: Nilson Bispodejesus

A obra *História de Dentinho* apresenta como cenário o interior da boca, palco em que a garotinha Nina, de sete anos de idade, que costuma esquecer-se da escovação, vai mostrando ao leitor o processo de formação da cárie, as consequências desse processo para a dentição e a necessidade de intervenções periódicas, feitas por profissionais especializados. Crianças têm perda precoce dos dentes, é importante discutir, em nossos espaços de aprendizagem, os cuidados necessários para uma adequada higiene bucal.



### **Tudo por causa do pum?**

Autor(a): Maíra Suertegaray

Imagens: André Aguiar

A obra *Tudo por causa do pum?* discute, de forma bem humorada, a questão do aquecimento global. A discussão se faz a partir da ideia de que a flatulência (o “pum”) dos bovinos produz gases poluentes responsáveis pelo aquecimento. Na história, a vaca Godofreda e suas amigas, indignadas com tal afirmação, fazem greve de fome e conseguem mostrar que as queimadas das florestas e do lixo, os desmatamentos e o consumo dos combustíveis fósseis são muito mais impactantes para o meio ambiente.

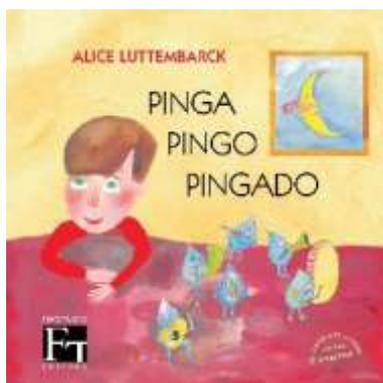


### **A quarta-feira de Jonas**

Autor(a): Socorro Aciole

Imagens: Rafael Limaverde

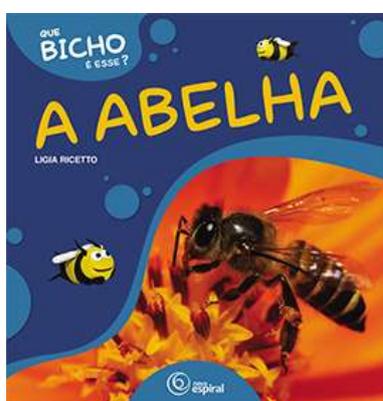
A *quarta-feira de Jonas* é um livro que, por meio de uma história centrada na amizade entre o menino Jonas e uma família de golfinhos, apresenta situações decorrentes da nossa atitude em relação ao descarte dos resíduos. Nessa perspectiva, a autora traz duas possibilidades de final da história: a poluição das águas e a consequente morte dos animais, ou a preservação dos ambientes pela reciclagem dos resíduos.



### **Pinga pingo pingado**

Autor(a): Alice Luttembarck  
Imagens: Saulo Weikert Bicalho

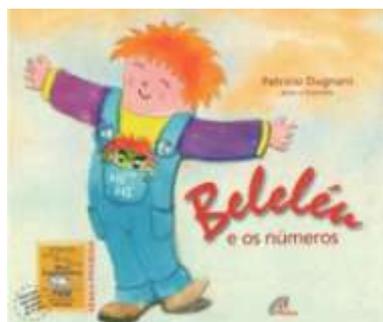
O que fazer com uma torneira pingando? O livro *Pinga pingo pingado* parte dessa questão para levar o leitor a refletir acerca do desperdício de água e para apresentar atitudes que podem minimizar tal problema. A história mostra, por exemplo, uma criança que, ao ter seu sono interrompido pelo barulho irritante de uma torneira que gotejava sem parar, decide levantar e fechar a torneira com cuidado.



### **A abelha**

Autor(a): Ligia Ricetto  
Imagens: Vários

O livro *A abelha* tem como principal questão a importância desse animal para a natureza. Objetivando proporcionar o conhecimento sobre particularidades da vida desse inseto e suas interações, a obra traz informações como: a importância do mel e a forma como ele é produzido; a relação das abelhas com as plantas na obtenção de néctar e na polinização;



### **Beleléu e os números**

Autor(a): Patrício Dugnani  
Imagens: Patrício Dugnani

Ilustrada em aquarela, a obra *Beleléu e os números* conta, em versos, a história de Gabriel, um menino muito bagunçado, e um personagem chamado Beleléu, que personifica a bagunça. Ao longo da história, os números vão sendo apresentados como quantidade de objetos (brinquedos, pincéis, livros e cuecas)...



### **Quem vai ficar com o pêssego?**

Autor(a): Yoon Ah-Hae  
Imagens: Yang Hye-Won

Na obra *Quem vai ficar com o pêssego?*, seis animais disputam um pêssego, e cada um propõe que seja adotado um critério com o qual vence a disputa. A girafa, o critério da altura; o rinoceronte, do peso; o crocodilo, da maior boca; o coelho, das orelhas mais compridas; e o macaco, da cauda mais comprida.

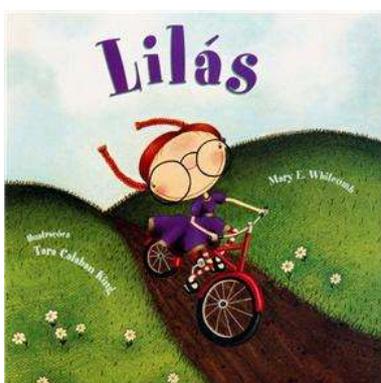


### **Nunca conte com ratinhos**

Autor(a): Silvana D'Angelo

Imagens: Luigi Raffaelli

Na obra *Nunca conte com ratinhos*, dez ratinhos estão sendo esperados para compor uma história. Mas, a cada cena, um ratinho é subtraído: um perde o trem, outro fica dormindo de pernas pro ar, outro se ofende porque não recebeu cartão de natal, e assim por diante.



### **Lilás, uma menina diferente**

Autor(a): Mary E. Whitcomb

Tradutor(a): Charles Cosac

Imagens: Tara Colahan King

A obra *Lilás, uma menina diferente* estimula o respeito e a valorização das diferenças, fomentando o rompimento de preconceitos tão presentes no cotidiano escolar. Conta a história da garota Lilás, que, por ter objetos, gostos e comportamento fora dos padrões, sofre discriminação dos colegas, que passam a demonstrar certa curiosidade sobre ela.



### **Sofia, a andorinha**

Autor(a): Almudena Taboa

Imagens: Ana López Escrivá

*Sofia, a andorinha* é uma obra poética, na qual se conta a história de Sofia, uma andorinha que, mesmo sendo deficiente visual, tem uma enorme capacidade de “enxergar” o mundo a sua volta, por meio dos odores, sabores e sons.



### **O menino e a gaiola**

Autor(a): Sonia Junqueira

Imagens: Mariângela Haddad

A obra *O menino e a gaiola* é um livro que conta uma história sem palavras, mas ricamente ilustrada, com cores vivas. Inicia-se pelo aprisionamento de um pássaro por um garoto e seus colegas. No começo, o menino se sente muito feliz por ter o passarinho preso em uma gaiola.

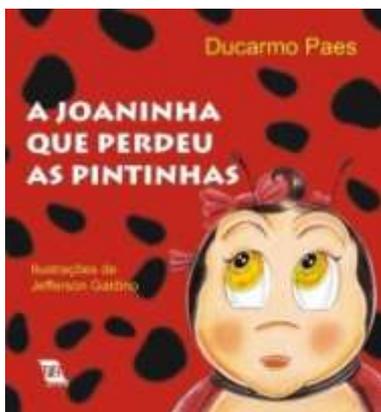


### **A velhinha na janela**

Autor (a): Sonia Junqueira

Imagens: Mariângela Haddad

Quem não conhece uma velhinha solitária? A obra *A velhinha na janela* apresenta ao leitor mais uma. Trata-se de uma narrativa sem palavras, na qual se reflete sobre a convivência entre pessoas de gerações diferentes: uma velhinha solitária observava o mundo de sua janela...

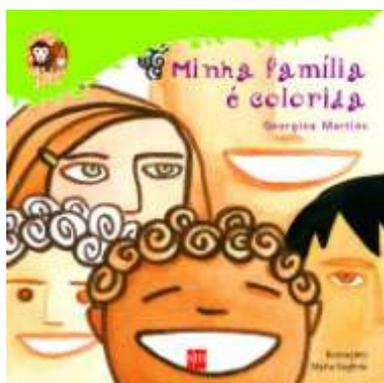


### **A joaninha que perdeu as pintinhas**

Autor (a): Ducarmo Paes

Imagens: Jefferson Galdino

A obra *A joaninha que perdeu as pintinhas* oferece um bom contexto para se tratar da questão das diferenças, especialmente nas relações étnico-raciais. A narrativa mostra uma joaninha que não é mais reconhecida pela família quando perde as pintinhas. Assim, a obra explora a situação de abandono diante do não reconhecimento da joaninha pelo grupo familiar, a partir do momento em que ela ficou diferente deles, e...



### **Minha família é colorida**

Autor(a): Georgina Martins

Imagens: Maria Eugênia

De que cor é a sua família? Na obra *Minha família é colorida*, a narrativa é desencadeada pela curiosidade de Ângelo, que questiona sua mãe sobre as diferenças de cor da pele e de cabelo entre ele e seus irmãos, um deles de cabelo liso e pele branca.

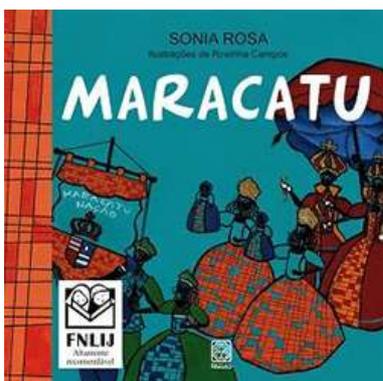


### Como vou

Autores: Mariana Rodriguez Zanetti, Fernando Gonçalves de Almeida, Renata de Carvalho Pinto Bueno

Imagens: Mariana Zanetti, Renata Bueno e Fernando de Almeida

Como as pessoas se deslocam no espaço? A obra *Como vou* nos ensina que, dependendo das distâncias, é preciso escolher um meio de transporte mais adequado: a pé, de ônibus, trem, navio ou avião.

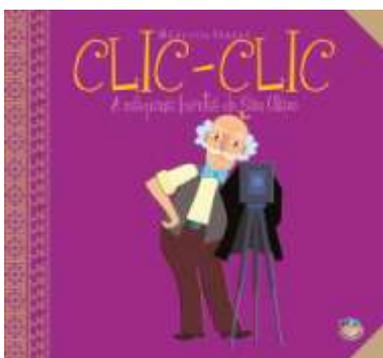


### Maracatu

Autor(a): Sonia Rosa

Imagens: Rosinha Campos

Você conhece o maracatu? O livro *Maracatu* convida o leitor a participar do universo lúdico do maracatu, que desfila nas ruas das cidades de Pernambuco. O ritmo representa a coroação do Rei e da Rainha do Congo, vestidos com muito luxo e acompanhados por sua corte, que dança e canta ao som dos tambores.



### Clic-clic: A máquina biruta de seu Olavo

Autor (a): Maurício Veneza

Imagem: Sandra Veneza

Seu Olavo é um velho fotógrafo que usa uma câmera tão velha quanto ele. Um dia, ele tirou fotografias de um montão de pessoas e, quando revelou as fotos, teve uma grande surpresa. Será que sua máquina estava quebrada ou biruta? Só vendo as fotos para entender essa grande confusão!

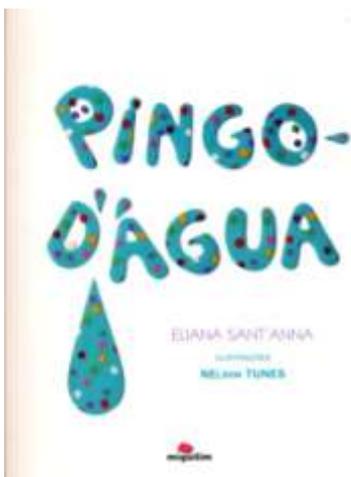


### **O casamento do rato com a filha do besouro**

Autor (a): Rosinha

Imagens: Rosinha

Baseada em uma parlenda compilada no século XIX, a narrativa em forma de poema, contada na obra *O casamento do rato com a filha do besouro*, reescrita e ilustrada por Rosinha, encanta leitores de todas as idades. O enredo é simples: o besouro e a “besoura” conversavam lá no fundo do “besoural”, quando o rato escutou e, do seu “ratal”, disse que queria casar com a filha dos dois. Quem ia fiar o vestido?

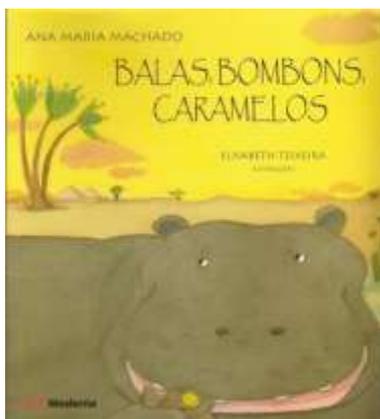


### **Pingo d'água**

Autor (a): Eliana Sant'anna

Imagens: Nelson Tunes

*Pingo d'água* é uma obra que possibilita ao leitor compreender a importância da água para a garantia da vida e alerta sobre os problemas ambientais vivenciados pela sociedade, provocados pelo mau uso desse recurso.

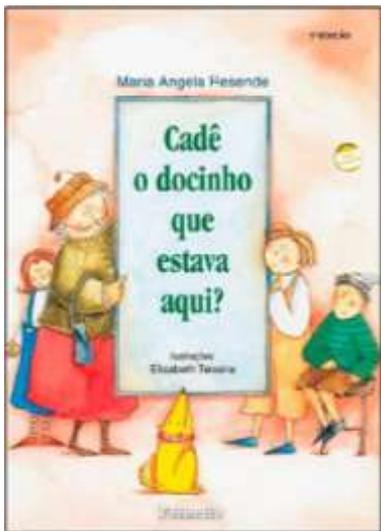


### **Balas, bombons, caramelos**

Autor (a): Ana Maria Machado

Imagens: Elisabeth Teixeira

A obra *Balas, bombons, caramelos* explora alguns hábitos alimentares que são potencialmente nocivos à saúde. A história nela contada tem como personagem principal um hipopótamo alegre e brincalhão, chamado Pipo, que mora às margens do Rio Nilo, no Egito...



### **Cadê o docinho que estava aqui?**

Autor (a): Maria Angela Resende  
Imagens: Elisabeth Teixeira

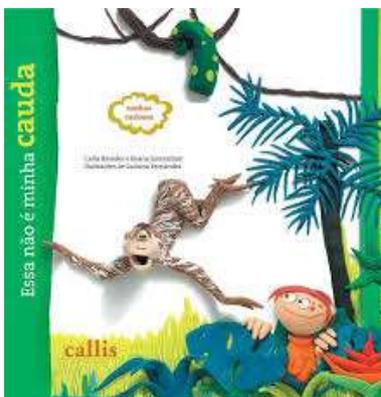
*Cadê o docinho que estava aqui?* Nessa obra, a autora se inspira na brincadeira popular e refaz um percurso do sumiço de um... docinho, feito por uma vovó. Se “o gato comeu” aparece como primeira resposta, o leitor encontra, em seguida, uma deliciosa desconstrução da parlenda, feita com perguntas inusitadas e recursos de intertextualidade, entre outros jogos de linguagem.



### **Era uma vez uma bota**

Autores: Graça Abreu e Lia Zatz  
Imagens: Alexandre Teles

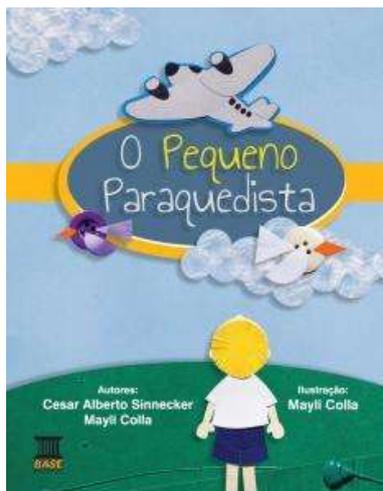
Quem não gosta de ler cartas enigmáticas, quais palavras são substituídas por gravuras? Na instigante historinha contada no livro *Era uma vez uma bota*, a bota de uma pastora de ovelhas desaparece como por encanto, e vai servir de casa para uma família de... ratinhos! Para conhecer as peripécias que essa família de bichinhos viveu, sendo enxotada de casa em casa, o leitor precisa decifrar imagens que não só constituem o texto, mas criam todo um clima de desafio na leitura. Tanto crianças com autonomia de leitura como as principiantes, menos avançadas, vão ficar muito curiosas diante dessa obra.



### **Essa não é minha cauda**

Autoras: Carla Baredes e Ileana Lotersztain  
Imagens: Luciana Fernández

O livro *Essa não é minha cauda* apresenta como tema as diversas formas e funções que a cauda dos animais desempenha. São mencionadas, por exemplo, as funções de atração de parceiros para a reprodução, defesa contra predadores e auxílio no deslocamento. Para mostrar tais funções, a história revela o sonho de uma criança que se vê, em diversos ambientes, buscando conhecer a função da cauda dos animais que vai encontrando nesses ambientes: um pica-pau, um pavão, uma cobra cascavel, dentre outros. Um aspecto interessante da obra é o fato de os personagens e cenários serem construídos com massa de modelar.



### **O pequeno paraquedista**

Autores: Cesar Alberto Sinnecker e Mayli Colla  
Imagens: Mayli Colla

A obra *O pequeno paraquedista* conta a história de um menino, cujo sonho de voar o leva a investigar as formas como a humanidade conseguiu realizar essa façanha. Sua pesquisa o conduz a várias fontes, como os desenhos de Leonardo da Vinci e as fotografias de Santos Dumont.



### **A bola dourada**

Autor (a): Nicole Cock  
Imagens: Nicole Cock

A obra *A bola dourada* traz a história de uma garotinha que perde sua bola dourada ao brincar na rua. Na longa jornada da bola, ao redor do mundo, são mostradas as diversas paisagens e culturas das regiões polares, África, América, Ásia, Europa e Oceania.



### **Ruas, quantas ruas**

Autores: Aurea Joana Schwarz Darin, Cosell Lenzi,  
Ieda Medeiros Cordeiro Espirito Santo, Fanny Espirito Santo

Imagens: Dilma Lúcia Ignácio de Lima

O que se pode encontrar nas ruas de uma cidade? Na obra *Ruas, quantas ruas* o leitor é convidado a observar sua rua e a compará-la com outras da cidade...



### **Sombra**

Autor (a): Suzy Lee

Imagens: Suzy Lee

Uma menina, um quarto, coisas guardadas... De repente, click! Apagam-se as luzes. Elefante, pássaros, jacaré, cobras, coelhos, bailarina... uma floresta... sombras. A obra *Sombra*, por meio de imagens, apresenta ambiguidades que podem ser comparadas a brechas nas quais o educador poderá agir em seu trabalho de mediado.

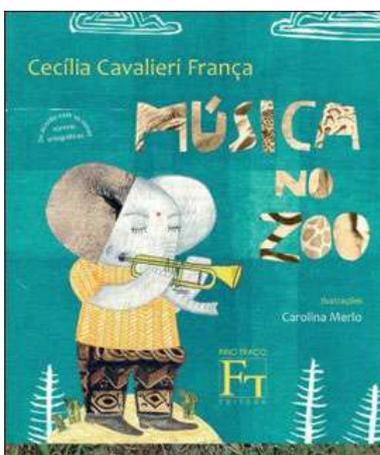


### **Uma tarde do barulho**

Autor (a): Silvia Maneira e Cláudio Martins

Imagens: Cláudio Martins

Um menino prepara-se para um dia de férias e eis que, ao olhar pela janela, percebe o céu carregado de nuvens de chuva. É nesse cenário que se desenvolve a história contada na obra *Uma tarde do barulho*. Uma tarde de chuva intensa possibilita ao menino o contato com um universo rico de elementos sonoros que se manifestam no cotidiano.

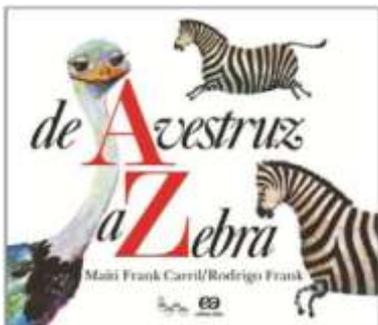


### **Música no zoo**

Autor (a): Cecília Cavalieri França

Imagens: Carolina Merlo

A obra *Música no zoo* apresenta ao leitor um conjunto musical composto por diferentes animais do zoológico: uma aranha, um sapo, um elefante e uma cobra, que tocam diferentes instrumentos e ritmos, além da arara, que é cantora.

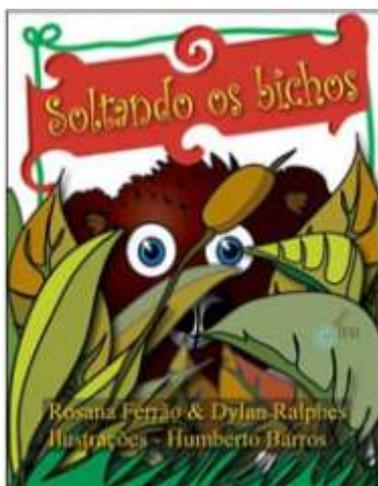


### **De avestruz a zebra**

Autor (a): Maiti Frank Carril

Imagens: Rodrigo Frank

No livro *De avestruz a zebra*, um batalhão de animais, cujos nomes começam com letras de A a Z, desfilam, aos olhos do leitor, em versos que conciliam rima e humor. Do veloz avestruz à zebra de pijama, todos permitem às crianças uma leitura prazerosa.

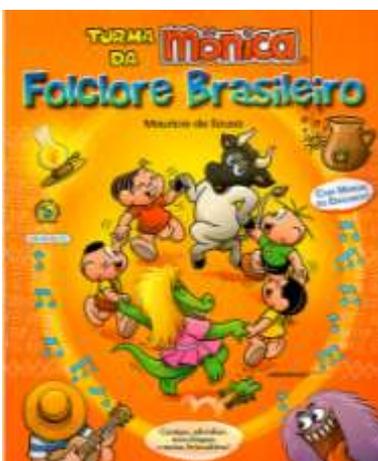


### **Soltando os bichos**

Autores: Rosana Ferrão e Dylan Ralphes

Imagens: Humberto Barros

“Se você fosse um bicho, que bicho gostaria de ser? Um leão valentão? Uma formiga amiga? Um mosquito esquisito?...” Usando rimas bem-humoradas, a obra *Soltando os bichos* apresenta as características peculiares de alguns animais.



### **Turma da Mônica: folclore brasileiro**

Autor(a): Maurício de Sousa

Imagens: Maurício de Sousa

Fazer um recital de parlendas e trava-línguas? Ler e cantar músicas do folclore, cantigas de roda e acalantos? Aprender a fazer brincadeiras antigas, como “Passa anel”, “Corre cotia” e “Batata quente”? Criar desafios com adivinhas, apreciar provérbios e crendices?

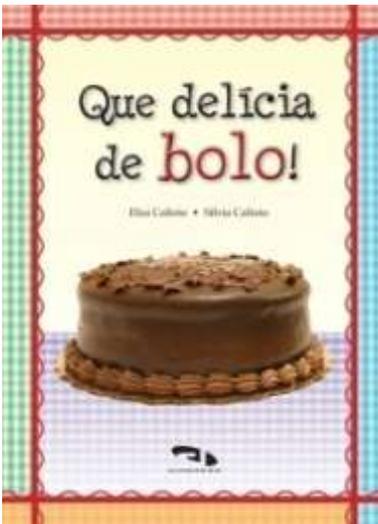


### **A baleia – corcunda**

Autor (a): Rubens Matuck

Imagens: Rubens Matuck

*A baleia – corcunda* é um livro que objetiva ampliar os conhecimentos do leitor sobre a biodiversidade e os hábitos de animais de nossa fauna, focalizando diversos aspectos da vida das baleias. A narrativa é feita por um filhote de baleia, o qual trata do local de nascimento das baleias, do seu período gestacional, do comportamento do grupo, dos hábitos alimentares, de algumas de suas características morfológicas, da migração e das formas de comunicação.

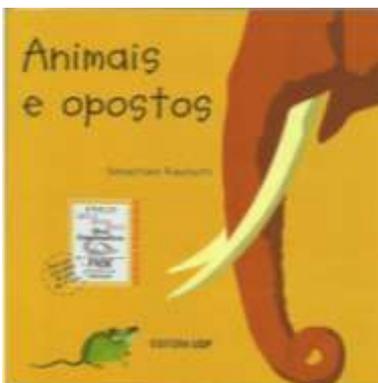


### **Que delícia de bolo!**

Autoras: Sílvia Calixto e Elza Calixto

Imagens: Robson Araújo

A obra *Que delícia de bolo!* oportuniza ao leitor conhecer as etapas da produção de alguns dos ingredientes de um bolo de chocolate, a exemplo do leite, dos ovos e do açúcar derivado da cana-de-açúcar. Além da proposta de mostrar ao leitor um pouco mais sobre a cadeia produtiva desses alimentos, desde o campo até o processo de industrialização e comercialização, o livro também apresenta sua importância nutricional, bem como suas propriedades e algumas curiosidades a eles relacionadas.

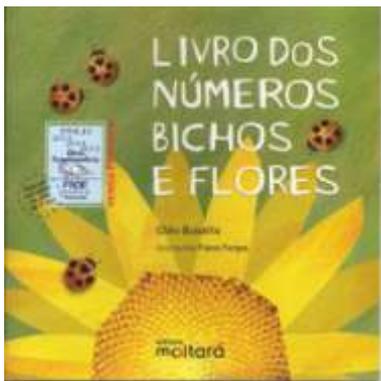


### **Animais e opostos**

Autor(a): Sebastiano Ranchetti

Imagens: Sebastiano Ranchetti

*Animais e opostos* é um livro de imagens e vocabulário com figuras de animais de características opostas, tanto físicas (alto/baixo, comprido/curto), quanto comportamentais (diurno/noturno, lento/veloz). O estudo de pares opostos permite que se comparem grandezas de mesma espécie (massa com massa, comprimento com comprimento),

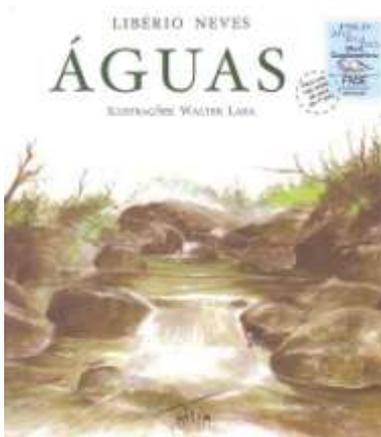


### **Livro dos números, bichos e flores**

Autor (a): Cléo Busatto

Imagens: Flávio Fargas

Com ilustrações que misturam pintura e colagem, o *Livro dos números, bichos e flores* traz uma sequência de cenas num jardim para apresentar os números de 1 a 9. Algumas das cenas resgatam, em ordem decrescente, os números já apresentados, retomando as cenas já descritas, como em uma brincadeira de memória.

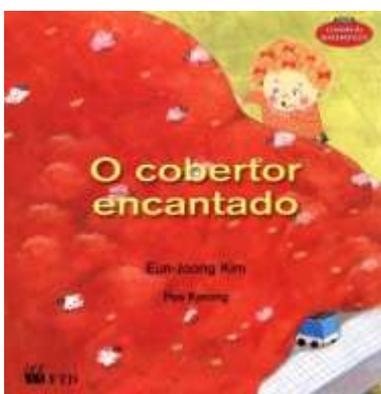


### **Águas**

Autor (a): Libério Neves

Imagens: Walter Lara

O que encontramos no trajeto de um rio? Essa resposta o leitor descobre ao conhecer o transcurso de um rio, da sua nascente como “um olho-d’água” de pequena dimensão, que ganha volume até chegar ao mar, seu destino final. De forma poética e com inúmeras ilustrações, o leitor fica conhecendo peixes e anfíbios que vivem em suas águas, além de pássaros e animais que habitam as matas, às suas margens.



### **Tem alguma coisa embaixo do cobertor!**

Autor (a): Eun-Joong Kim

Imagens: Hye Kyoung

A obra *Tem alguma coisa embaixo do cobertor!* conta a história de Janice, uma menina que, um dia, interessasse por saber o que está embaixo do cobertor. Cinco duendes reúnem-se embaixo do cobertor, e, a cada nova situação, um novo brinquedo é adicionado aos demais, o que aguça a curiosidade de Janice.



### **De mãos dadas**

Autor (a): Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

Imagens: Ingrid Biesemeyer Bellinghausen

A obra *De mãos dadas* é uma adaptação, em linguagem simples, dos dez princípios da Declaração Universal dos Direitos da Criança. A autora abre e fecha a obra lembrando aos leitores que os direitos expostos ainda não são plenamente respeitados.



### **Os feitiços do vizinho**

Autor(a): Sonia Junqueira

Imagens: Mariângela Haddad

A obra *Os feitiços do vizinho* narra, por meio apenas de imagens, uma história de encontros e descobertas entre pessoas muito diferentes, tanto na cor da pele, como no vestuário, no cabelo, etc. Assim, a obra tenta representar, nos personagens, as características multiétnicas da população brasileira.



### **O menino Nito: então, homem chora ou não?**

Autor(a): Sônia Rosa

Imagens: Victor Tavares

Afinal, homem chora ou não? Na história contada na obra *O menino Nito: então, homem chora ou não?*, o personagem Nito chorava muito desde que nasceu, mas, certo dia, seu pai lhe disse que “homem não chora”. Por isso, o menino começou a viver um drama, pois, sendo muito sensível, sofria para agradar o pai e não chorar.



### **Gente de muitos anos**

Autor(a): Malô Carvalho (Maria Eugênia Silveira Carvalho)

Imagens: Suzete Armani

*Gente de muitos anos* trata da temática “direitos dos idosos” e aborda vários aspectos em torno do seu cotidiano, com ilustrações belas que despertam o interesse do leitor. Malô Carvalho, autora da obra, propõe modelos e situações cotidianas de socialização entre gerações de forma lúdica e divertida.

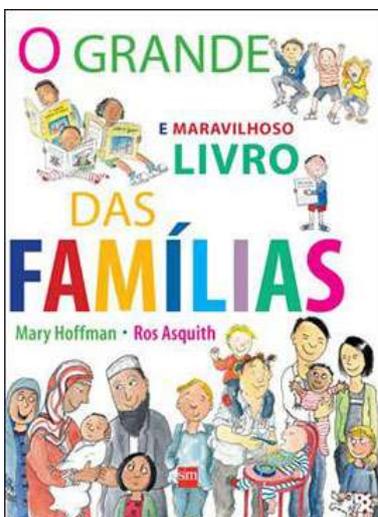


### **Carta do tesouro para ser lida às crianças**

Autor(a): Ana Miranda

Imagens: Ana Miranda

O livro *Carta do tesouro para ser lida às crianças* trata dos direitos das crianças na perspectiva do multiculturalismo e da diversidade cultural, étnica, linguística, religiosa, sexual, de gênero, de arranjo familiar e de classe social. Enfatiza que tais direitos se impõem em quaisquer contextos.

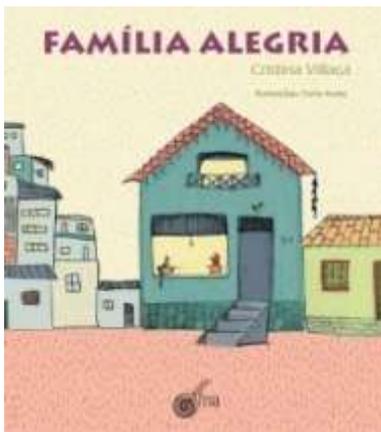


### **O grande e maravilhoso livro das famílias**

Autor(a): Mary Hoffman

Imagens: Ros Asquith

A obra *O grande e maravilhoso livro das famílias* trata das mudanças atuais no conceito de família e da diversidade cultural, religiosa, econômica e social das famílias contemporâneas. Apresenta uma família típica e expõe, em seguida, treze aspectos que compõem diferentes características das famílias...



### **Família alegria**

Autor(a): Maria Cristina Conduru Villaça

Imagens: Carla Alessandra Teles Irusta

Será que todos os cidadãos têm direito à moradia? A obra *Família alegria* inicia mostrando uma habitação ocupada por uma família harmoniosa. Em seguida, compara tipos de moradias de aves e animais, reforçando a noção de identidade e lugar.

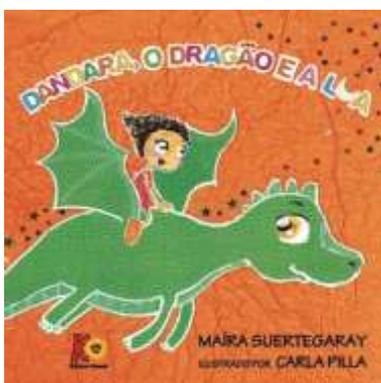


### **O tempo**

Autor(a): Ivo Minkovicus

Imagens: Ivo Minkovicus

Por meio de um texto elaborado em rimas, de fácil compreensão pelas crianças, o livro *O tempo* apresenta, de forma lúdica, questões referentes à duração do tempo, à inevitabilidade de sua passagem e às relações entre passado, presente e futuro. Trata, ainda, de elementos do cotidiano dos alunos, como o esquecimento de situações.

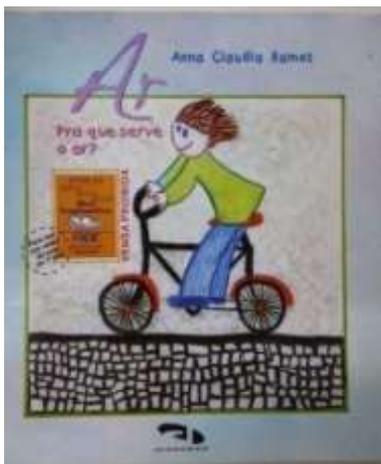


### **Dandara, o dragão e a lua**

Autor(a): Maira Suertegaray Rossato

Imagens: Carla Pilla

O livro *Dandara, o dragão e a lua* conta a história de uma menina que adora olhar o céu e é muito curiosa em relação ao Sol, à Lua, ao céu e à chuva. Ao lado dos pais, descobre e aprende coisas novas sobre a natureza. Os conceitos e o comportamento dos fenômenos são tratados em diversas escalas, destacando a dimensão do espaço.



### **Ar – Pra que serve o ar?**

Autor(a): Anna Claudia Ramos

Imagens: Anna Claudia Ramos

*Ar – Pra que serve o ar?*. Por meio da pergunta que aparece no título da obra, diferentes respostas infantis sobre o tema são apresentadas, em um tom de brincadeira. Afinal, pra que serve o ar? Pro cabelo voar, pra encher bola, balão e boia, pra sentir o cheiro, pra refrescar quando está com calor... Os desenhos típicos do traçado infantil contribuem.

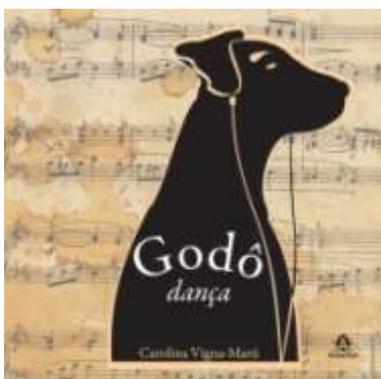


### **Chapeuzinho Vermelho e as cores**

Autor(a): Angelo Abu

Imagens: Angelo Abu

A obra *Chapeuzinho Vermelho e as cores* é inspirada na clássica história de Chapeuzinho Vermelho. A narrativa mostra o lobo, que percorre diferentes caminhos e, ao encontrar Chapeuzinho, algo surpreendente acontece. Na trajetória percorrida pelos personagens, apresentam-se ao leitor diferentes paisagens e cores: violeta, lilás, azul, verde, amarelo, alaranjado e vermelho. Essa é uma estratégia lúdica e contextualizada para ensinar aos jovens leitores as cores primárias e secundárias.

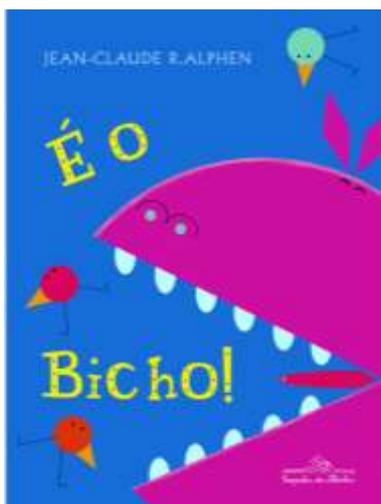


### **Godô dança**

Autor(a): Carolina Vigna-Marú

Imagens: Carolina Vigna-Marú

Godofredo, ou Godô para os íntimos, é o personagem principal da obra *Godô dança*. Era um cachorro que não latia e não brincava, por isso era considerado muito sem graça. Até que descobriram que ele... imagine, sabia dançar! A partir daí, tudo mudou ao seu redor. Assim, o leitor é introduzido no universo da dança....



### **É o bicho!**

Autor(a): Jean-Claude R. Alphen

Imagens: Jean-Claude R. Alphen

A obra *É o bicho!* é composta apenas de textos imagéticos, com representações abstratas e figurativas construídas com formas geométricas, linhas e cores. Os leitores vão percebendo os animais e seus respectivos habitats à medida que vão passando as páginas do livro e assim modificando os ângulos de visão e de aproximação do observador.

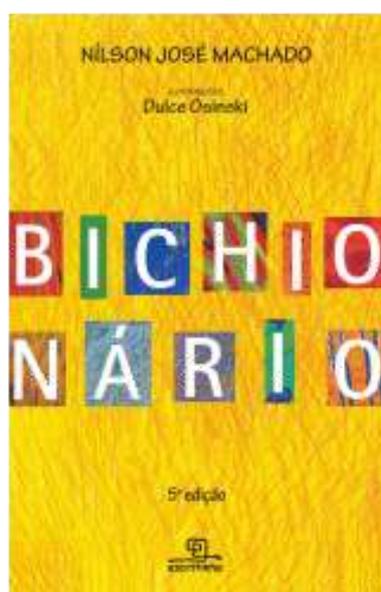


### **Mamãe é um lobo!**

Autor(a): Ilan Brenman

Imagens: Gilles Eduar

A obra *Mamãe é um lobo!* narra a história de Isabela, uma menina que descobre que pode fazer teatro em qualquer lugar. Então, propõe aos pais que vivenciem, na sala da sua casa, a história de Chapeuzinho Vermelho. Seu pai seria o caçador, sua mãe o lobo e ela, Chapeuzinho Vermelho. No que dará essa trama?

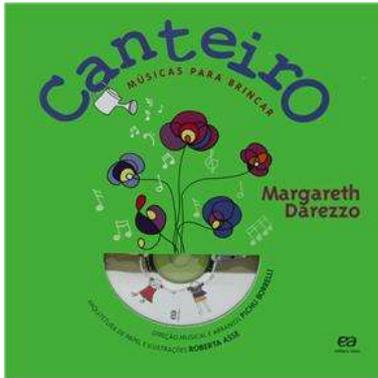


### **Bichionário**

Autor(a): Nilson José Machado

Imagens: Dulce Osinski

Na obra *Bichionário*, a aranha, o bem-te-vi, a coruja, o dinossauro, o elefante e... mais vinte e um animais, cujos nomes começam pelas letras de A a Z, desfilam em pequenos textos poéticos, cheios de humor. O interessante recurso de os bichos aparecerem em ordem alfabética vira pano de fundo, ante a graça dos versos...



### **Canteiro – Músicas para brincar**

Autor(a): Margareth Darezzi

Imagens: Roberta Asse

Obra interativa, formada por um conjunto de poemas musicados, que objetiva, por meio de desafios e situações cotidianas, introduzir o leitor no universo da música. Ao longo do livro o leitor vai sendo apresentado aos ritmos, às sonoridades, aos instrumentos e às composições musicais.

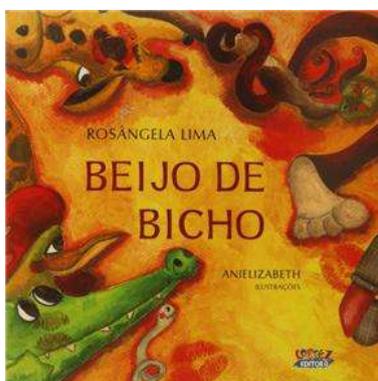


### **O livro das adivinhas**

Autor (a): António Mota

Imagens: Elsa Fernandes

“O que é, o que é, que quando a gente fica em pé, ele fica deitado, quando a gente fica deitado, ele fica em pé?”. A resposta é... o pé! Na obra *O livro das adivinhas*, apresenta-se uma desafiadora coletânea de adivinhas, curtiças, instigantes, surpreendentes.



### **Beijo de bicho**

Autor (a): Rosângela Lima

Imagens: Anielizabeth

Como será o beijo de um jacaré? E de uma girafa, com aquele peçoção? Na obra *Beijo de bicho*, o leitor encontra poemas curtos e lindamente ilustrados, que brincam com o beijo dos animais, grandes e miúdos. Os versos, além de explorarem rimas ricas e permitirem a exploração de diferentes efeitos sonoros, instigam o leitor a ampliar e debater o que “se aprende” nos poeminhas.



### **Pato! Coelho!**

Autor(a): Amy Krouse Rosenthal

Imagens: Tom Lichtenheld

“Você está maluco? É óbvio que é um pato”. “Que nada. Com certeza é um coelho”. No livro *Pato! Coelho!*, autor e ilustrador fazem um jogo cativante, no qual texto e imagem geram suspense e graça do princípio ao fim. O leitor se surpreende a cada página, e experimenta o prazer da ilusão de ótica e da dúvida.

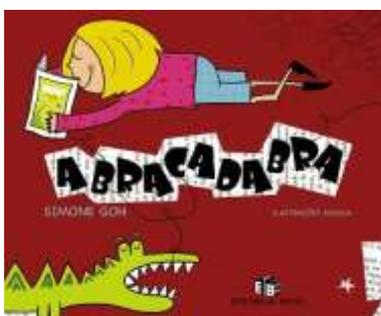


### **A história da tartaruga**

Autor(a): Lêdo Ivo

Imagens: Isabel Paiva

A obra *A história da tartaruga* é exatamente isto: a história desse animal que, tendo uma vida longa, tem também muita coisa a ensinar. E quando um poeta resolve contar o dia a dia desse ser impressionante, os leitores ficam deleitados e começam a refletir sobre sua própria vida.



### **Abracadabra**

Autor(a): Simone Goh

Imagens: Gaiola

*Abracadabra!* Com tal palavra mágica, a autora faz surgir aos olhos, à mente e ao coração das crianças um modo sensível de olhar/pensar/sentir os livros. Afinal, como ela mesma ensina, “todo livro tem alma” e “pra dar vida ao livro, basta folheá-lo com calma”. Nessa viagem de reflexão sobre a literatura, a leitura e os livros, os leitores aprendem que são magos, e que cada livro é único.

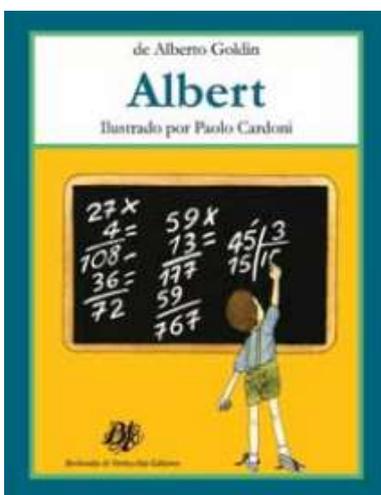


### **A poluição tem solução**

Autor(a): Guca Domenico

Imagens: Adriana Ortiz

A poluição ambiental é a temática do livro *A poluição tem solução*. A história nele contada versa sobre o garoto Nando, de sete anos de idade, que mora numa cidade divertida, mas bastante poluída pela fumaça das fábricas, pelos ruídos dos martelos, das sirenes, e pelas garrafas plásticas jogadas nos rios.



### **Albert**

Autor(a): Alberto Goldin

Imagens: Paolo Cardoni

A obra *Albert* apresenta ao leitor diversos aspectos interessantes acerca da infância do grande físico Albert Einstein, enfatizando seu caráter observador da natureza e apreciador de violino. Além disso, comenta sobre a relevância de algumas explicações fornecidas por ele, como é o caso da relação espaço-tempo, limitada pela velocidade.



### **A economia de Maria**

Autor(a): Telma Guimarães Castro Andrade

Imagens: Silvana Rando

A obra *A economia de Maria* conta a história de duas irmãs gêmeas que ganham um cofrinho para guardar dinheiro. Uma das irmãs gasta todo o dinheiro, tendo que pedir emprestado à outra, que economizava. No final, as duas acabam valorizando a importância do amor entre elas e o respeito às diferenças.



### **Quem é o centro do mundo?**

Autor(a): Clara Rosa Cruz Gomes

Imagens: Romont Willy

A obra *Quem é o centro do mundo?* objetiva contribuir para a reflexão sobre o egocentrismo do homem em relação à natureza, ao levar o leitor a perceber as consequências negativas desse comportamento para o futuro da espécie humana. A temática, bastante atual, ganha relevância à medida que se estabelece, na obra, a relação entre o respeito do ser humano pela natureza, pelos animais, e a vida em equilíbrio no planeta.



### **Apostando com o monstro**

Autor(a): Kyoung Hwa Kim

Imagens: Yoon Chul Jung

A obra *Apostando com o monstro* conta a história de um monstro que aterroriza os moradores de uma aldeia, desafiando-os com apostas, até que aparece um menino talentoso que aceita as apostas do monstro e consegue transformá-lo em um bom amigo da aldeia. Por meio das apostas, o leitor é estimulado a fazer comparação de quantidades de frutas, pedras, legumes e grãos, dentre outros objetos.



### **Usando as mãos: contando de cinco em cinco**

Autor(a): Michael Dahl

Imagens: Todd Ouren

Na obra *Usando as mãos: contando de cinco em cinco*, utiliza-se a formação de desenhos com carimbo das mãos para apresentar a sequência dos múltiplos de cinco. A cada página, o texto apresenta um múltiplo de cinco com uma frase que relaciona a quantidade total de dedos, naturalmente gerada pela quantidade de mãos multiplicada pela de dedos em cada mão.



### **Juntos na aldeia**

Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni

Imagens: Diversos Ilustradores

O livro *Juntos na aldeia* aproxima as crianças da cidade do universo cultural dos índios. Nele, são contadas histórias sobre quatro povos indígenas da Amazônia, que falam línguas tupi-guarani e caribe. As narrativas revelam práticas curiosas vividas em lugares distantes e outros modos de vida.

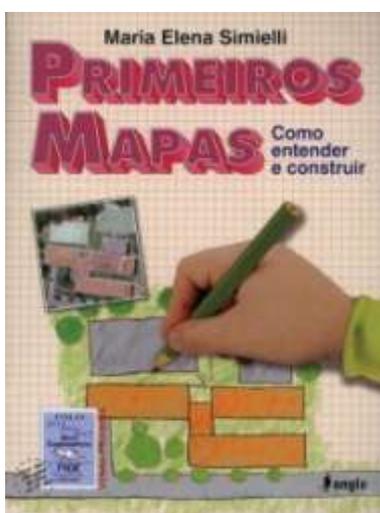


### **Tarsila, menina pintora**

Autor(a): Lúcia Fidalgo

Imagens: Robson Araújo

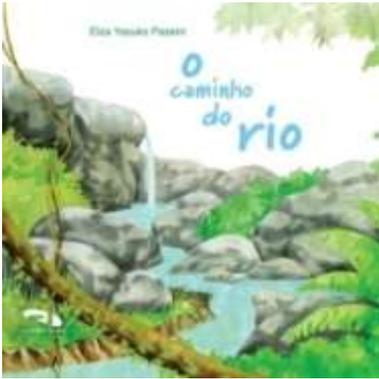
Mostrando desde o pincel como primeiro brinquedo até a consagração como grande pintora, o livro *Tarsila, menina pintora* descortina a vida da pintora modernista Tarsila do Amaral. Fazendo referências a algumas das suas mais importantes obras e a cartas e notas do diário da própria artista, o livro também revela situações que inspiraram a produção de seus quadros, como a busca pela identidade nacional e as temáticas sociais.



### **Primeiros mapas – Como entender e construir**

Autor(a): Maria Elena Simielli

Como desenvolver competências e habilidades necessárias para a alfabetização cartográfica nas séries iniciais? O livro *Primeiros mapas – Como entender e construir* apresenta atividades de fácil entendimento e execução por parte dos leitores, além de eficazes para a compreensão dos conceitos básicos de orientação e representação cartográfica. leitura de mapas.

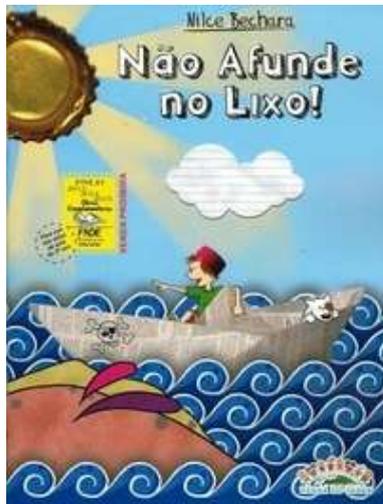


### **O caminho do rio**

Autor(a): Elza Yasuko Passini

Imagens: Robson Araujo

A obra *O caminho do rio* oportuniza ao leitor aprofundar seus conhecimentos acerca das características e dos componentes de um rio. Nela, conta-se a história de um córrego que nasceu no alto de uma serra, na forma de um simples fiozinho de água e, ao se encontrar com outro córrego, convida-o para irem juntos, em direção ao mar.

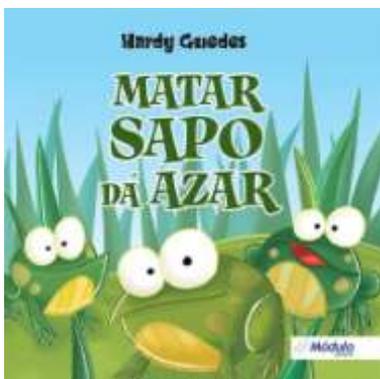


### **Não afunde no lixo!**

Autor(a): Nilce Bechara

Imagens: Leonardo Malavazzi

O livro *Não afunde no lixo!* traz uma discussão sobre o excesso de lixo nos centros urbanos, muitas vezes consequência dos maus hábitos das pessoas, que descartam resíduos em qualquer lugar. A obra se propõe a apresentar possibilidades de destino do lixo e algumas atitudes que podem ser tomadas pelo ser humano, a exemplo do descarte seletivo.



### **Matar sapo dá azar**

Autor(a): Hardy Guedes

Imagens: Reinaldo Rosa

A obra *Matar sapo dá azar* parte dessa crença popular para defender, por meio de uma história ficcional, a importância de não se matar os sapos, uma vez que esses animais são extremamente importantes para o equilíbrio ambiental. A obra ensina ao leitor que esse equilíbrio é mantido pelas relações existentes entre os seres vivos, e que pode ser alterado quando a interferência do homem desorganiza as interações ecológicas existentes.



### **Assim ou assado?**

Autor(a): Alcy  
Imagens: Alcy

A obra *Assim ou assado?* compõe-se de imagens que ilustram noções contrárias, sendo a maioria relativa a grandezas, como massa, volume, comprimento, mas também outras situações, como “preso-livre”, “gordo-magro” etc. A primeira cena, por exemplo, apresenta dois cachorros, aparentemente de mesma raça, um bem magro e outro bem gordo. O professor de matemática pode aproveitar para tratar da comparação entre duas grandezas diferentes: o volume e a massa (peso).



### **Era uma vez... 1, 2, 3**

Autor(a): Alison Jay  
Imagens: Alison Jay

O livro *Era uma vez... 1, 2, 3* apresenta os números de 1 a 10, em ordem crescente e decrescente, atrelando o número à quantidade que ele representa. Os números são apresentados um a um, em páginas isoladas, e a eles é associada uma temática ilustrada relacionada a um conto de fadas. Inicia-se pelo número 1, em ordem crescente, até se chegar ao 10.



### **Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração**

Autor(a): Ricardo Dreguer  
Imagens: Elisa Jassi

A obra *Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração* conta a história de Lucas, um menino cadeirante, que sonha jogar bola. Seus colegas, então, propõem várias brincadeiras que envolvem problemas e desafios matemáticos, e um jogo de minibasquete, proposto pelo professor...



### **Mão e contramão: a aventura do trânsito**

Autor(a): Liliana Iacocca

Imagens: Michele Iacocca

A obra *Mão e contramão: a aventura do trânsito* apresenta o código que regulamenta o trânsito. Ensina, de forma lúdica, que, em uma sociedade, todas as pessoas têm direitos e deveres a serem respeitados. Por meio de ilustrações, o livro mostra cenas comuns no dia a dia das cidades e convida o leitor a participar de uma brincadeira de esconde-esconde.



### **O céu azul de Giotto**

Autor(a): Caulos

Imagens: Caulos

A obra *O céu azul de Giotto* traz imagens e palavras que se complementam com o objetivo de introduzir o leitor no universo do artista italiano Giotto di Bondone, um dos precursores da pintura renascentista. O texto apresenta, de maneira poética, uma das características marcantes de sua obra: a humanização das imagens dos santos. e recriações.



### **Desvendando a orquestra – Formando platéias do futuro**

Autor(a): Clarice Miranda e Liana Justos

Imagens: Ivana Podolan

Você sabe o que é um naipe? Já assistiu a um concerto? A obra *Desvendando a orquestra: formando plateias do futuro* introduz o leitor no universo mágico de uma orquestra, apresentando o papel do maestro, seus naites, seus instrumentos e suas funções.

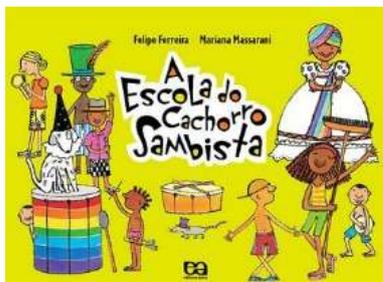


### **Para comer com os olhos**

Autor(a): Renata Sant'anna

Imagens: Vários

O livro *Para comer com os olhos* explora a temática do alimento, representado por obras de vários artistas de diferentes gêneros e contextos históricos e culturais, desde aqueles instituídos pela História da Arte, como Warhol e Lichtenstein, Leda Catunda e Vik Muniz, Arcimboldo e Cézanne, até grafiteiros.

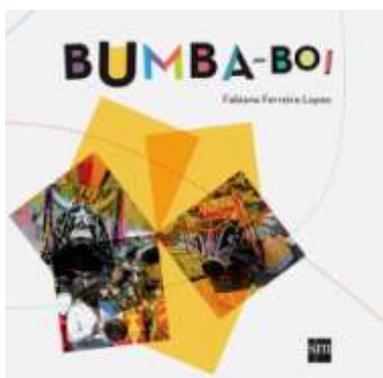


### **A escola do cachorro Sambista**

Autor(a): Felipe Ferreira

Imagens: Mariana Massarani

Sambista é o nome de um cachorro que mora na quadra da Escola de Samba Unidos do Batuque. Ao longo da obra *A escola do cachorro Sambista*, este personagem vai introduzindo o leitor na constituição de uma escola de samba: suas cores, seus símbolos e os papéis do carnavalesco, do enredo, do compositor, do mestre de bateria, do coreógrafo e dos passistas.

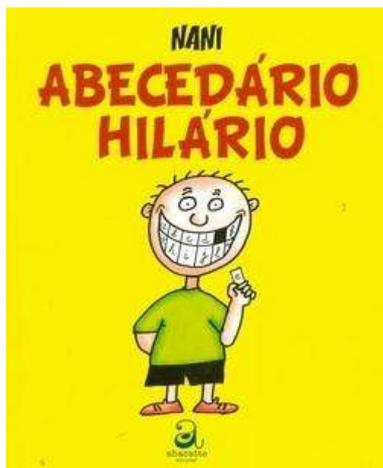


### **Bumba-boi**

Autor(a): Fabiana Ferreira Lopes

Imagens: Fabiana Ferreira Lopes

Na obra *Bumba-boi* o leitor é convidado pelo próprio bumbaboi a conhecer sua origem histórica, geográfica e cultural, suas cores, seus dramas, mitos, ritos, ritmos e personagens. Esta obra lúdica e interativa apresenta, ainda, uma pesquisa sobre o personagem lendário bumba-boi, enfatizando sua origem multi/intercultural e mostrando como ele se tornou uma das manifestações da cultura popular recorrente em diferentes regiões do Brasil, sobretudo no Maranhão.



### **Abecedário Hilário**

Autor(a): Nani

Imagens: Nani

A obra *Abecedário Hilário* apresenta as letras do alfabeto de uma forma diferente e divertida. Respeitando a ordem alfabética, o autor cria um poema para cada letra, com versos que iniciam com a letra explorada. São, sem dúvida, poemas hilários, alguns mais longos, como o da letra B, outros mais curtos, como o da letra Y: “Yara, a sereia, dança no / YouTube o / Yê yê yê”...



### **Para que serve um livro?**

Autor(a): Chloé Legeay

Imagens: Chloé Legeay

Tradutor(a): Márcia das Dores Leite

Afinal, um livro serve para quê? A obra *Para que serve um livro?* apresenta diferentes possibilidades de resposta para essa pergunta. Misturando a linguagem verbal e a não verbal, o texto ajuda os leitores a perceberem que o livro serve como um “esconderijo de tranquilidade”, ou como “amigo quando os outros aborrecem você”, ou, ainda, “para se aventurar sem sair do lugar

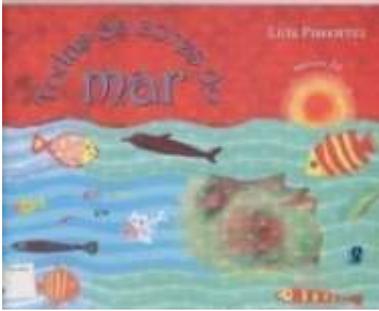


### **Bichos são todos... bichos**

Autor(a): Bartolomeu Campos de Queirós

Imagens: Rubens Matuck

Na obra *Bichos são todos... bichos*, apresenta-se ao leitor um verdadeiro zoológico poético, com animais diferentes que, longe das jaulas, unem-se e permitem a invenção de brincadeiras que envolvem aspectos sonoros e semânticos das palavras que os nomeiam.

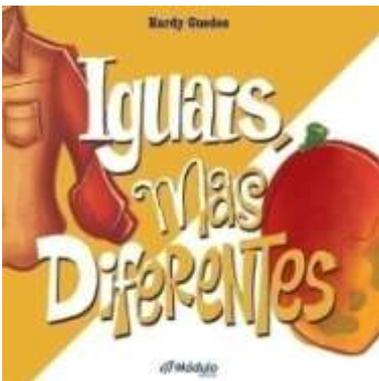


### **Todas as cores do mar**

Autor(a): Luiz Pimentel

Imagens: Fê

O livro *Todas as cores do mar* conta a história de Marina, uma menina que sonhava conhecer o mar. Tendo nascido em uma cidade pequena, com muitos campos para brincar e rios para mergulhar, ela sentia falta de poder nadar no mar. Um dia, finalmente, os pais realizaram o sonho da filha e, maravilhada, ela passou o dia na praia, observando as mudanças que ocorriam nas cores do mar à medida que o tempo passava.

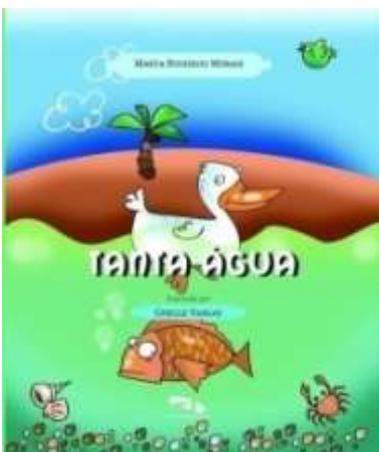


### **Iguais, mas diferentes**

Autor(a): Hardy Guedes

Imagens: Reinaldo Rosa

O livro *Iguais, mas diferentes* enfoca o fenômeno da homonímia, apresentando vários exemplos de palavras homógrafas que, segundo o autor, “mesmo se escritas iguais, na frase, são diferentes, e não se parecem mais”. Elaborado em versos, os textos exploram a musicalidade das rimas na apresentação de diferentes significados para uma mesma palavra, como no exemplo: “A maçã é uma fruta / que como com o mesmo gosto / com que gosto de beijar / a maçã que tens no rosto”.



### **Tanta água**

Autor(a): Marta Bouissou Morais

Imagens: Giselle Vargas

10

A obra *Tanta água* apresenta ao leitor diversas informações acerca da água, como a quantidade de água existente no planeta Terra, a importância desse recurso para a existência de diversos seres vivos, o que é o ‘ciclo da água’ e a participação dos seres vivos em diversas etapas desse ciclo.



### **O silencioso mundo de Flor**

Autor(a): Cecília Cavaliéri França

Imagens: André Persechini

Na obra *O silencioso mundo de Flor*, a narrativa é protagonizada por Téo e Flor, duas crianças muito amigas que faziam tudo juntas, embora fossem diferentes: Téo era um menino negro e Flor uma menina branca. Mas não é desse tipo de diferença, étnico-racial, que o livro trata, mas, sim, da diferença decorrente dos distúrbios de audição.

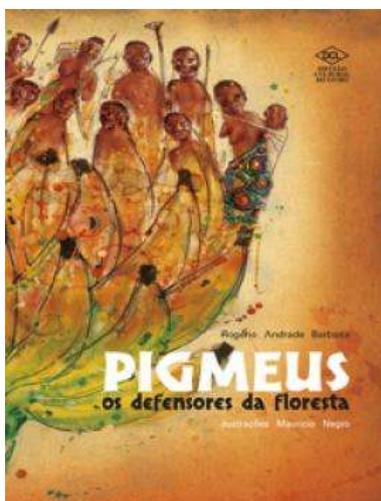


### **Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças**

Autor(a): Fábio Sgroi

Imagens: Fábio Sgroi

Como o título indica, o livro *Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças* apresenta aos leitores esse importante documento, expondo, de forma sintética, divertida e problematizante, as questões fundamentais acerca dos direitos das crianças. Primeiro, o autor apresenta situações de desrespeito vivenciadas por crianças brasileiras.

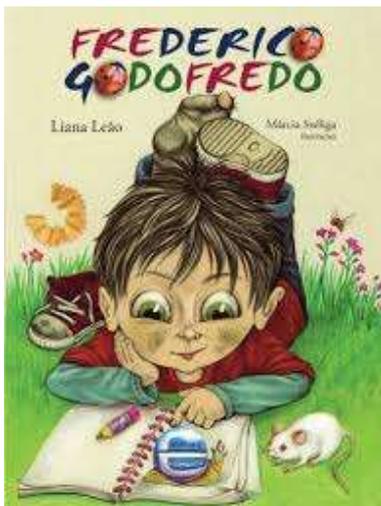


### **Pigmeus: Os defensores da floresta**

Autor(a): Rogério Andrade Barbosa

Ilustrador: Maurício Negro Silveira

A obra *Pigmeus, os defensores da floresta* conta, de maneira encantadora, as histórias do cotidiano de um antigo povo, os pigmeus africanos. O menino Dingono seduz os leitores ao enfatizar as características de seu habitat, o que come e como vive seu povo. Sua vida na floresta é diferente da rotina de vida de um garoto da cidade. A narrativa é muito envolvente e as imagens são ricas, revelando um trabalho inovador do ilustrador.



### **Frederico Godofredo**

Autor(a): Liana Leão

Imagens: Márcia Széliga

A obra *Frederico Godofredo* conta a história de um garotinho diferente: seu nome é raro, seus gostos são singulares, seu interesse pelo mundo se dá pelas particularidades, e não pelo que está nas ondas das rádios. Ele aprecia tudo aquilo que normalmente não é valorizado em nossa sociedade, mas, exatamente por isso, sua história interessa a todos nós.

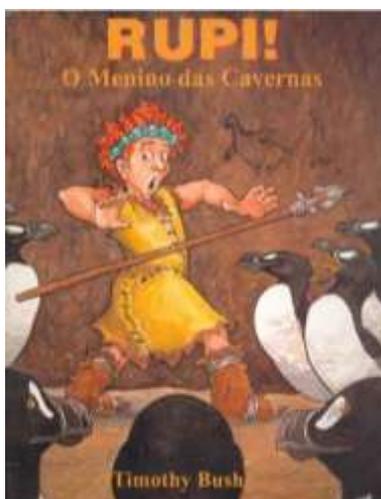


### **Bruna e a galinha d'Angola**

Autor(a): Gercilga Marques Saraiva de Almeida

Imagens: Valéria Saraiva

O livro *Bruna e a galinha d'Angola* conta a história de Bruna, uma garota que ganha da avó uma galinha d'Angola. O presente vira uma oportunidade para ela conhecer as histórias sobre a África, terra de sua família, sobre a criação do mundo e sobre sua vinda para a aldeia onde moram. À medida que Bruna vai fazendo novas amizades, toda a sua aldeia vai tomando conhecimento das histórias de sua avó.

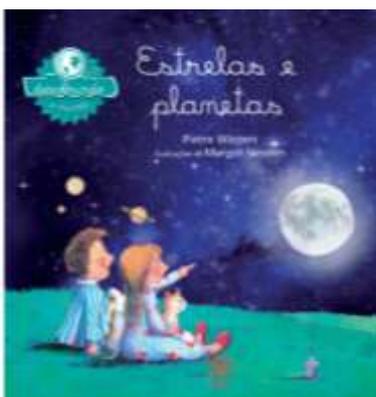


### **Rupi! O menino das cavernas**

Autor(a): Timothy Bush

Imagens: Timothy Bush

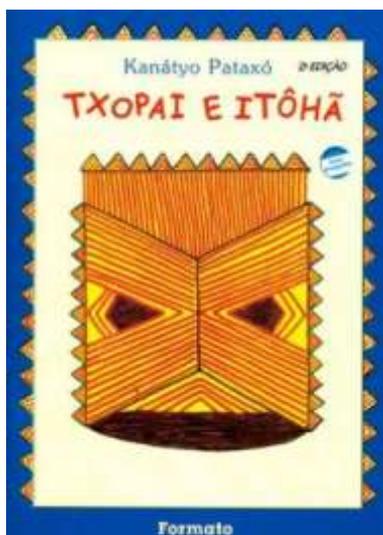
O livro *Rupi! O menino das cavernas* conta a história de Rupi, um menino pré-histórico que, por não ter habilidade para caçar, enfrenta preconceitos de sua tribo. Um dia, porém, ele descobre que seus desenhos são mágicos, e consegue, com isso, ganhar o respeito e a admiração de todos, levando a tribo a uma nova forma de subsistência.



### **Estrelas e planetas**

Autor(a): Pierre Winters  
Imagens: Margot Senden

Quem gosta de olhar para o céu vai encontrar muitas explicações sobre o Sol, a Lua e a Terra, na obra *Estrelas e planetas*. O texto traz explicações importantes de como observar o céu e identificar uma estrela cadente, um satélite e muito mais. Destaca elementos que permitem desenvolver noções de escala, lugar e espaço, além de identificar o que cada um deles representa em relação ao universo, como: casa, cidade, estado, países e mares.



### **Txopai e Itôhã**

Autor(a): Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)  
Imagens: Kanátyo Pataxó (Salvino dos Santos Braz)

A obra *Txopai e Itôhã* revela ao leitor o fantástico surgimento da nação Pataxó: Txopai, que nasceu da chuva, aprendeu os segredos da terra, como plantar, pescar, caçar e extrair remédios das plantas. Quando seus semelhantes também nasceram da chuva, Txopai lhes transmitiu toda sua sabedoria. Ao terminar, foi morar em Itôhã, lá no céu, para proteger seus parentes. Com esse enredo, o livro, além de proporcionar ao leitor o conhecimento sobre a história do povo Pataxó, traz ensinamentos sobre a preservação da natureza.



### **Mapa de sonhos**

Autor(a): Uri Shulevitz  
Imagens: Uri Shulevitz

Como a imaginação e a fantasia podem nos ajudar a superar as tristezas? Em *Mapa de sonhos*, o autor relembra fatos da Segunda Guerra Mundial, como a fuga da sua família, da Polônia para o Turquestão.

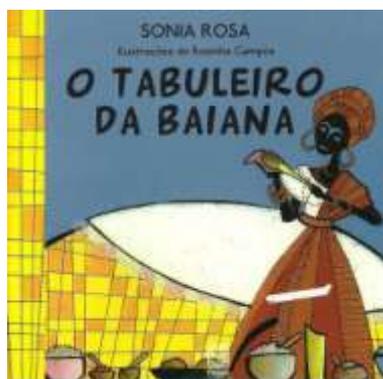


### **Festa da taquara**

Autor(a): Fabiana Ferreira Lopes

Imagens: Fabiana Ferreira Lopes

Quem já ouviu o som da taquara, um tipo de bambu usado como instrumento de sopro? A obra *Festa da taquara* ensina que, na aldeia “Ahia Kalapalo”, no Parque Nacional do Xingu, a festa da taquara dura um mês. Durante os preparativos, muitos aspectos do modo de vida dos índios podem ser observados

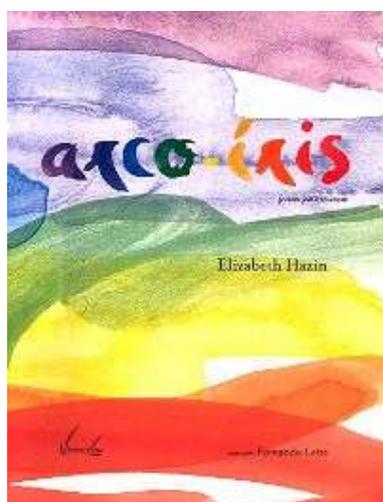


### **O tabuleiro da baiana**

Autor(a): Sônia Rosa

Imagens: Rosinha Campos

O livro *O tabuleiro da baiana* é um convite ao universo lúdico da cultura popular, por meio de uma de suas manifestações mais importantes, ‘a baiana e seu tabuleiro’. Com uma linguagem poética, esta obra possibilita ao leitor entrar em contato com a gastronomia, as vestimentas e os ritos que caracterizam a figura da baiana, herança dos africanos escravizados no Brasil e, hoje, um dos símbolos de resistência negra.

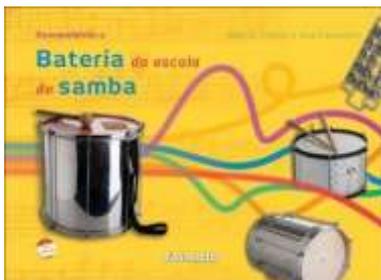


### **Arco-íris**

Autor(a): Elizabeth Hazin

Imagens: Fernando Leite

Violeta, anil, azul, verde, amarelo, alaranjado e vermelho. Você sabia que essas são as cores do arco-íris? A obra *Arco-íris* apresenta as cores do arco-íris, por meio de diferentes poemas que buscam estabelecer relações com o nosso cotidiano: “Borboleta violeta... Azul é o céu... Vermelho botão de rosa

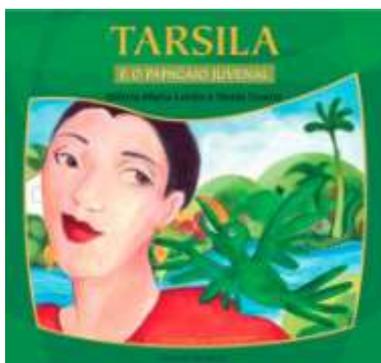


### **Desvendando a bateria da escola de samba**

Autor(a): Márcio Luiz Gusmão Coelho e Ana Maria Favaretto

Imagens: Maurício Froldi

A obra *Desvendando a bateria da escola de samba* apresenta a bateria de uma escola de samba como um conjunto musical expressivo da cultura popular brasileira: como se constitui, quais os seus instrumentos e as curiosidades históricas sobre o surgimento dessa escola em nosso país.

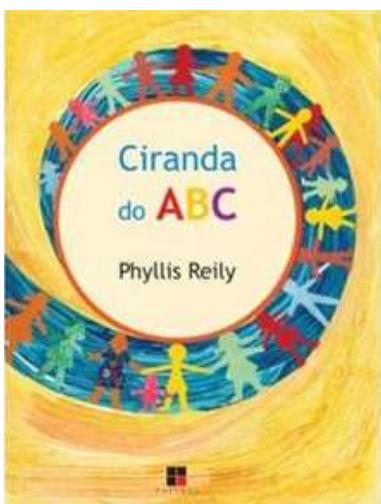


### **Tarsila e o papagaio Juvenal**

Autor(a): Mércia Maria Leitão e Neide Duarte

Imagens: Nilton Bueno

Tarsila do Amaral é uma artista que ousou quebrar os paradigmas artísticos e instaurar novos paradigmas, trazendo para suas obras personagens marginalizados, como os operários, e a riqueza da cultura popular. É essa artista que é apresentada ao leitor na obra *Tarsila e o papagaio Juvenal*. O enredo é protagonizado pelo papagaio Juvenal, de cores tão exuberantes como as das matas brasileiras.

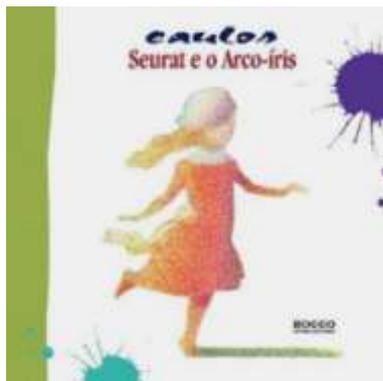


### **Ciranda do ABC**

Autor(a): Phyllis Reily

Imagens: Phyllis Reily

*Ciranda do ABC* é um livro com textos rimados de apresentação das letras do alfabeto. De maneira divertida, a obra explora cada letra do alfabeto com textos correspondentes a poemas, brincadeiras, adivinhações, pequenas histórias que envolvem palavras que iniciam com a letra explorada. Os leitores, sozinhos ou com ajuda de outra pessoa, vão aprender as letras brincando.

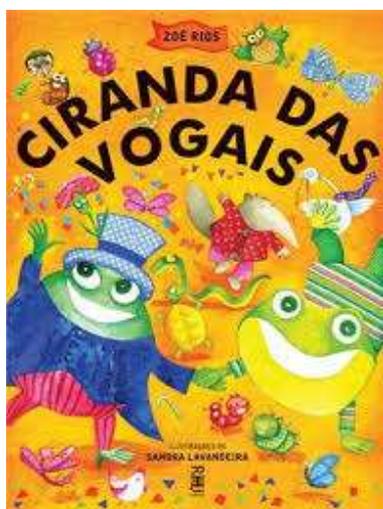


### **Seurat e o arco-íris**

Autor(a): Caulos

Imagens: Caulos

A obra *Seurat e o arco-íris* apresenta uma narrativa poética e histórica das obras e do processo de criação do artista francês Geoges Seurat, criador da técnica de pintura conhecida como pontilhismo. A partir do diálogo entre texto e imagens, a obra propõe para o leitor um jogo lúdico de observação, pela interação entre elementos da arte e da ciência.



### **Ciranda das vogais**

Autor(a): Zoé Rios

Imagens: Sandra Lavandeira

Na obra *Ciranda das vogais*, escrita em versos, personagens das cantigas conhecidas pelas crianças lançam desafios à bicharada e também ao leitor. Tais desafios envolvem o reconhecimento da diferença de sentidos entre as palavras, gerada pela troca de uma vogal (“bala e bola”, “vela e vila”, “dado e dedo”). O texto também brinca com a intertextualidade, já que apresenta trechos de cantigas e parlendas do universo infantil.

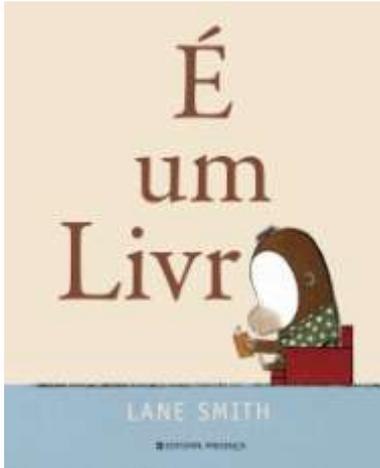


### **Delícias e gostosuras**

Autor(a): Ana Maria Machado

Imagens: Denise Fraifeld

O livro *Delícias e gostosuras* narra, em versos rimados, a história de Isadora e Henrique, dois irmãos que adoram ir à casa da avó para saborear diferentes delícias e gostosuras. As trovas são compostas por elementos da cultura geral e fazem referência a histórias e a personagens conhecidos do público infantil: Popeye e seu gosto por espinafre, Ursinho Puff, que adora mel, Rapunzel...

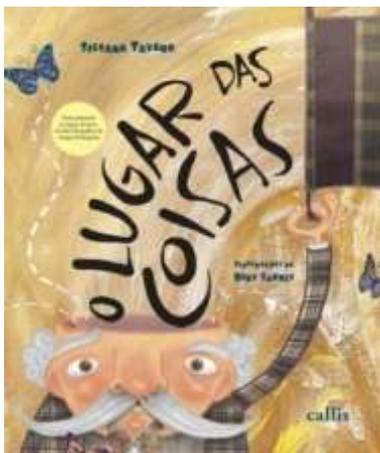


### **É um livro**

Autor(a): Lane Smith

Imagens: Molly Leah

Na era da internet e dos e-books, a obra *É um livro* apresenta a conversa entre um burro, um macaco e um rato, sobre um livro, em comparação com o computador. O burro, com um laptop, pergunta ao macaco o que ele tem na mão. Ao responder que é um livro, o burro faz uma série de perguntas sobre esse objeto: “Ele manda mensagem? Entra no Twitter?”

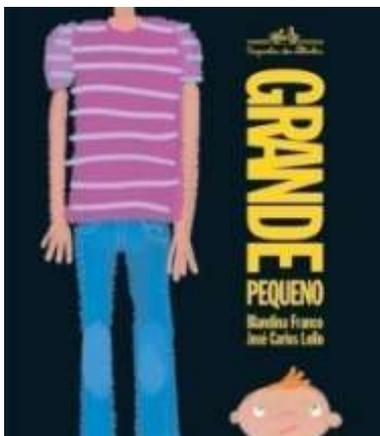


### **O lugar das coisas**

Autor(a): Silvana Tavano

Imagens: Biry Sarkis

*O lugar das coisas* é um livro escrito em versos, que brinca, de forma criativa, com as palavras e as coisas, na tentativa de explicar que “cada coisa tem seu lugar” e, ao mesmo tempo, que tudo pode mudar, só depende do jeito de olhar. Noções como “dentro e fora, no meio, em cima e embaixo” são introduzidas por meio de frases rimadas, de forma lúdica, num diálogo rico e produtivo entre texto verbal e não verbal.



### **Grande, pequeno**

Autor(a): Blandina Franco

Imagens: José Carlos Lollo

Embora alguns não admitam, os adultos de hoje, quando eram crianças, fizeram “trelas” como qualquer criança. Dá para acreditar, por exemplo, que “a nutricionista muito magricela só comia pão com mortadela”? Ao ler a obra *Grande, pequeno*, o leitor vai se divertir com as situações narradas pela autora, que revelam “segredos” de alguns profissionais, do tempo em que eram crianças.

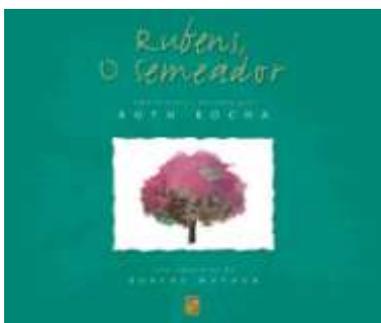


### **Rimas saborosas**

Autor(a): César Obeid

Imagens: Luna Vicente

A obra *Rimas saborosas* apresenta, por meio de versos rimados, a importância nutricional dos alimentos naturais derivados de frutas e das folhagens dos vegetais, com o objetivo de convencer o leitor acerca da importância do cuidado com a alimentação.

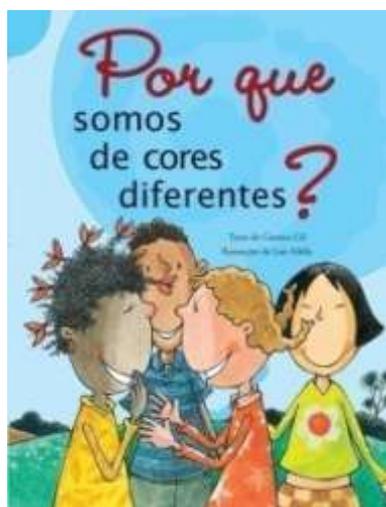


### **Rubens, o semeador**

Autor(a): Ruth Rocha

Imagens: Rubens Matuck

A arborização nas grandes cidades, por meio do plantio planejado, tem transformado espaços desmatados em ambientes agradáveis. A obra *Rubens, o semeador* narra a história do garoto Rubens, que ensina ao leitor a importância da arborização para diminuir o efeito danoso do aquecimento ambiental, que é consequência do excesso de concreto, asfalto e da poluição atmosférica nos grandes centros urbanos.

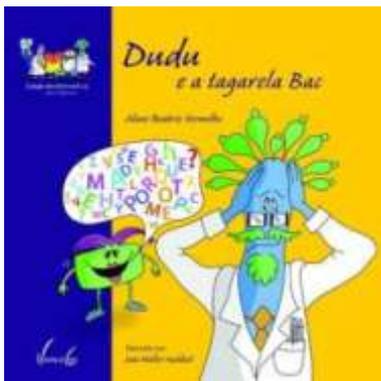


### **Por que somos de cores diferentes?**

Autor(a): Carmen Gil

Imagens: Luiz Filella

A obra *Por que somos de cores diferentes?* apresenta ao leitor, em linguagem científica, mas de fácil compreensão, explicações sobre a nossa diversidade étnica, que, sendo decorrente de fatores genéticos, é uma herança de nossos familiares. Ao responder as dúvidas da personagem Marta sobre aspectos da pigmentação da nossa pele, o livro nos possibilita conhecer com mais profundidade as causas das nossas diferenças morfológicas.



### **Dudu e a tagarela Bac**

Autor(a): Alane Beatriz Vermelho

Imagens: João Müller Haddad

O livro *Dudu e a tagarela Bac* apresenta ao leitor o mundo dos microrganismos, trazendo informações sobre o que eles são e o papel que desempenham. Na narrativa contada, Dudu redige histórias, nas quais cria personagens que formam uma microfamília, e através deles explora as diversas características dos microrganismos.

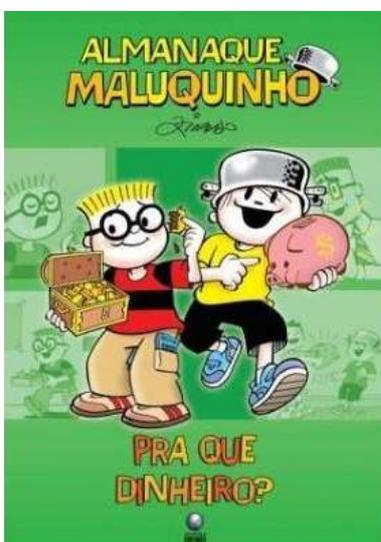


### **Se o lixo falasse...**

Autor(a): Fernando Carraro

Ilustração: Leonardo Malavazzi

*Se o lixo falasse...* é uma obra que objetiva discutir a importância da coleta seletiva e da reciclagem, associando-as a atitudes de sustentabilidade na exploração dos recursos naturais. Na história contada, as embalagens descartáveis são personagens vivos e, para não apodrecerem no lixão, buscam conscientizar as pessoas sobre a importância da coleta seletiva e da reciclagem de materiais, métodos que lhes permitiriam viver por mais tempo.

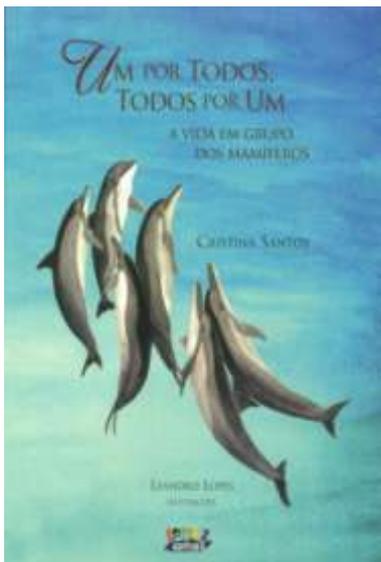


### **Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?**

Autor(a): Ziraldo

Imagens: Ziraldo

Afinal, pra que serve o dinheiro? A resposta para essa intrigante questão pode ser encontrada na obra *Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?*, cujo principal objetivo é levar o leitor a refletir sobre questões financeiras. Ela é composta de treze histórias em quadrinhos, todas acerca de temas de valor monetário: a origem do dinheiro, situações de troca, os usos do dinheiro, as moedas e as cédulas do sistema monetário brasileiro atual, banco, poupança...

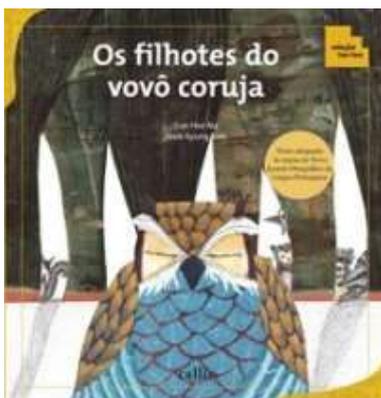


### **Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos**

Autor(a): Cristina Santos

Imagens: Leandro Lopes

A obra *Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos* explora comportamentos típicos dos grupos sociais, focalizando alguns mamíferos que, por viverem em grupo, alcançam vantagens em relação a animais solitários. Algumas dessas vantagens são: o desenvolvimento de estratégias de proteção do grupo, de defesa do território, de obtenção de alimento, de garantia de abrigo e local de descanso...



### **Os filhotes do vovô coruja**

Autores: Eun Hee Na

Imagens: Sook Kyung Kim

Numa história ambientada em uma floresta muito fria no inverno, o vovô coruja se sente muito só nessa estação do ano, mas nas outras ele conta os filhotes que nascem, soma os que vão nascendo posteriormente e subtrai dos que vão embora, fugindo do frio. sugestões de atividades de adição.

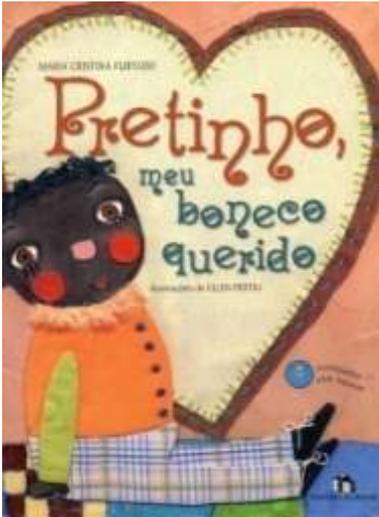


### **Pés na areia – contando de dez em dez**

Autor(a): Michael Dahl

Imagens: Zachary Trover

Na obra *Pés na areia – contando de dez em dez*, os dedos dos pés servem como personagens para, a cada nova cena, a dezena subsequente ser apresentada, gerando a sequência dos múltiplos de 10, até 100. O número 10 é ilustrado pelos dez dedos de uma pessoa subindo as escadas do salva-vidas; o 20, pelo total dos dedos dos pés de duas pessoas passando pelas ondas do mar.



### **Pretinho, meu boneco querido**

Autor(a): Maria Cristina Furtado

Imagens: Ellen Pestili

O livro *Pretinho, meu boneco querido* narra a aventura de Pretinho, um boneco que, por ser negro, é excluído pelos outros que habitavam o quarto de Nininha – uma menina negra que guardava o segredo de todos eles serem falantes. Movidos por preconceito racial e ciúmes, o boneco Malandrinho, o ursinho Malaquias e a boneca Fafá tramam pregar uma peça em Pretinho. Como resultado, Pretinho quase é devorado pelo cachorro Hulk. Passado o susto, os bonecos se arrependem e são perdoados por Pretinho e Nininha.



### **Viagem ao mundo indígena**

Autor(a): Luís Donisete Benzi Grupioni

Imagens: Diversos Ilustradores

Em cinco histórias, a obra *Viagem ao mundo indígena* oportuniza ao leitor conhecer o cotidiano de alguns povos indígenas: a primeira história trata do ritual de passagem de um menino bororo, marcando seu ingresso no mundo adulto; a segunda mostra a arte da pintura entre as mulheres xikrin;...

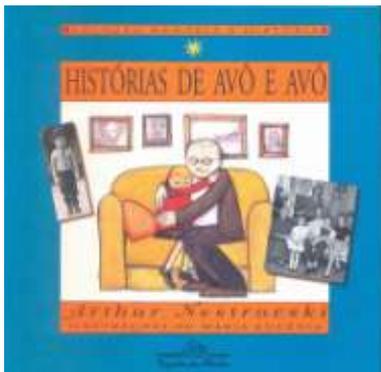


### **O livro das combinações**

Autor(a): Mario Rui Feliciani

Imagens: Galvão

Como decidir em qual passeio a turma deve ir? O que se pode ou não fazer em sala de aula? Usando situações muito próximas da realidade dos leitores e valendo-se de ilustrações chamativas, a obra *O livro das combinações* propicia a discussão sobre o convívio em sociedade. Estimula, ainda, a tolerância política, cultural, social e religiosa ao tratar de temas como a liberdade de expressão, o direito de defesa e de ir e vir, da proteção às crianças, do combate ao racismo e da igualdade entre homens e mulheres.



### **Histórias de avô e avó**

Autor(a): Arthur Nestrovski

Imagens: Maria Eugênia

Por um lado, histórias, brincadeiras, aventuras e travessuras, por outro, a família, a escola, as amizades, o trabalho. Conseguindo juntar tudo isso, o livro *Histórias de avô e avó* se configura como um diálogo de gerações sobre as formas e os desafios de viver, enfrentados pelos nossos avós, no tempo em que eram crianças. Assim, a obra pode ser utilizada no desenvolvimento de situações que possibilitem a desconstrução de preconceitos e estereótipos .

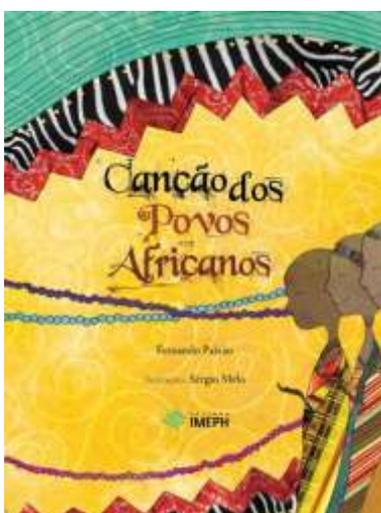


### **Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?**

Autor(a): Vitória Rodrigues e Silva

Imagens: Sidney Meireles

O tempo está em tudo: ao contar a sua idade ou as horas do relógio. O tempo é aquilo que vem antes, o agora e o depois. Pode ser medido e contado, mas, de fato, quem pode com ele? Talvez só usando a memória ou lendo uma história. É nesta perspectiva que o livro *Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?* aborda elementos pertinentes à ideia de tempo.

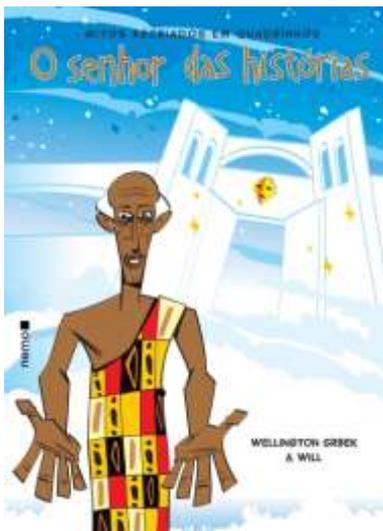


### **Canção dos povos africanos**

Autor(a): Fernando da Paixão

Imagens: Sérgio Melo

Pode-se discutir ou resolver um problema cantando? A obra *Canção dos povos africanos* apresenta, na forma de poesia rimada, a tradição mantida por uma tribo africana, cuja característica maior é utilizar a canção como mediadora nas relações sociais.



### **O senhor das histórias**

Autor(a): Wellington Srbek

Imagens: Will O livro

*O senhor das histórias* integra a série intitulada “Mitos africanos recriados em quadrinhos”. Nele, o vovô Lobato conta para seus netos a história do velho Anansi, que vivia na África e embalava as noites de seu povo narrando belas histórias. Intrigado por acordar e nunca se lembrar do que havia contado na noite anterior, Anansi embarca numa grande aventura para conquistar a “caixa das histórias

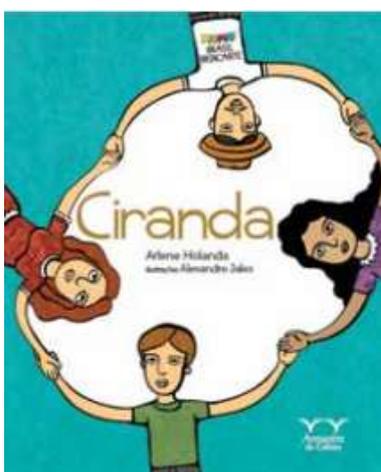


### **A árvore da família**

Autor(a): Maísa Zakzuk

Imagens: Tatiana Paiva

O livro *A árvore da família* oferece muitos recursos, como mapas geográficos, documentos pessoais, receitas culinárias, brasões e fotos. A história que nele se conta é narrada em primeira pessoa, tendo como tema as árvores genealógicas. A narradora revela sua curiosidade em conhecer a história de sua família e propõe uma série de atividades a serem desenvolvidas pelos alunos.

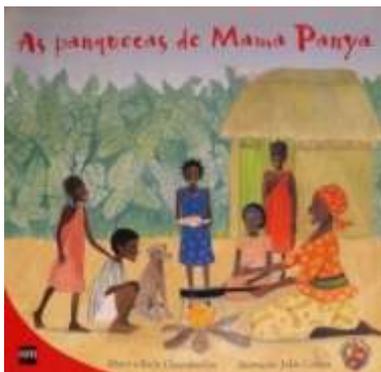


### **Ciranda**

Autor(a): Arlene Holanda

Imagens: Alexandre Jales

O livro *Ciranda* é uma obra que trata da magia e do encanto das brincadeiras infantis no passado e no presente. Ricamente ilustrada, a obra explora o mundo das cores, das formas e dos desenhos, para tratar de maneira criativa do tema das tradições culturais populares, provocando o encantamento dos leitores.



### **As panquecas de Mama Panya**

Autores: Mary Chamberlin e Rich Chamberlin

Imagens: Julia Cairns

A obra *As panquecas de Mama Panya* apresenta o Quênia, por meio do cotidiano de Mama Panya e seu filho Adika. Na história contada, focalizam-se principalmente as noções de paisagem – devido à riqueza das imagens apresentadas – e de lugar – em vista das relações afetivas observadas, tanto no que se refere às relações de vizinhança como àquelas relacionadas ao espaço vivido.

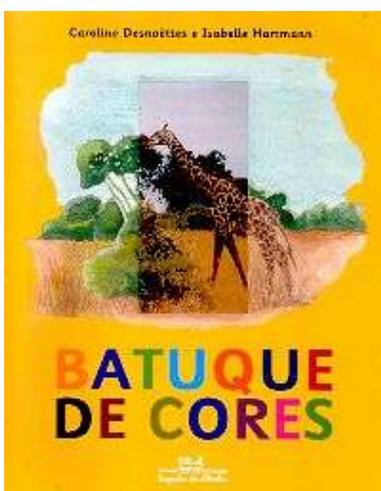


### **Ritmo é tudo**

Autor(a): Ricardo Elia

Ilustradora: Rosinha

O livro *Ritmo é tudo* apresenta o ritmo como o elemento desencadeador da música, da dança e da poesia, ressaltando que a palavra *mousiké* significava, para os gregos, a arte das musas, filhas de Zeus e Mnemósine. Partindo de tal contextualização, a obra vai levando o leitor por um passeio nas diversas possibilidades de produção dos sons, tanto por meio de instrumentos criados pelo homem, quanto por aqueles existentes na natureza.

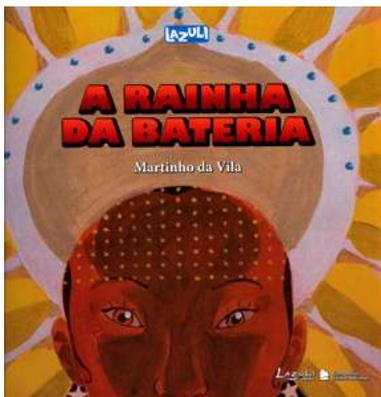


### **Batuque de cores**

Autor(a): Caroline Desnoëttes e Isabelle Hartmann

Imagens: Isabelle Hartmann

A Menina Fatou escreve uma carta para seu avô Moussa, dizendo que sente saudades e que quer ouvir, mais uma vez, a história de sua viagem pelo continente africano. Moussa responde a carta e conta à neta, mais uma vez, a sua viagem do Senegal até a África do Sul. Por meio dessa troca de correspondências, o livro *Batuque de cores* apresenta ao leitor a diversidade cultural africana, os valores e as crenças do povo africano...

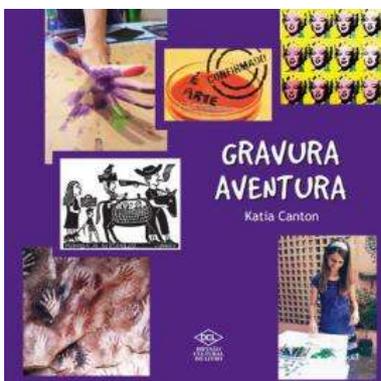


### **A rainha da bateria**

Autor(a): Martinho da Vila

Imagens: Marcelo d'Saete

Inspirada na letra do samba “Deixa Maria sambar”, de Paulo Brazão, a obra *A rainha da bateria* narra a história de Maria Luiza, uma jovem apaixonada por música popular brasileira. Um dia, ela conhece uma escola de samba e fica encantada.



### **Gravura aventura**

Autor(a): Kátia Canton

Imagens: Vários

Você sabe o que é gravura? A obra *Gravura aventura* convida o leitor a fazer uma viagem pelo universo da gravura e de suas variadas técnicas, sendo o percurso enriquecido pela apresentação de exemplos de produções artísticas. O leitor é conduzido a ter uma visão intercultural, tendo contato com produções reconhecidas e legitimadas pela História da Arte, que vão desde Dürer e Rembrandt até Warhol, passando por Picasso, J. Borges, Cildo Meireles e Paulo Bruscky. Tem contato, igualmente, com o computador e as câmeras digitais como instrumentos reprodutores de imagens.

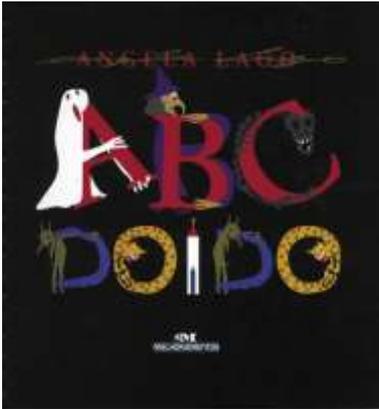


### **Seu Flautim na Praça da Harmonia**

Autor(a): Remo Usai

Imagens: Cláudio Martins

Pombos, borboletas, flores... Natureza! Balões coloridos, cataventos, balizas... Festa! Pipoca, sorvete, pirulito... Guloseimas! Sol, crianças, muitas crianças! Assim, a obra *Seu Flautim na Praça da Harmonia* descreve uma tarde de domingo na Praça da Harmonia. Seu Flautim, o maestro da orquestra, preparava tudo para a apresentação no coreto quando Mariana e Claudinha se aproximaram, querendo aprender como era o mágico mundo da música.



### **ABC doido**

Autor(a): Angela Lago

Imagens: Angela Lago

A obra *ABC doido* traz adivinhas que brincam com o alfabeto e, ainda mais, de trás pra frente. São charadas que chamam a atenção para as diferentes formas de compor as palavras e suas sonoridades. Bom pra ler em dupla, alternando quem lê a adivinha, ou em voz alta pela professora para o grupo classe, para ver quem identifica primeiro o segredo de cada charada.

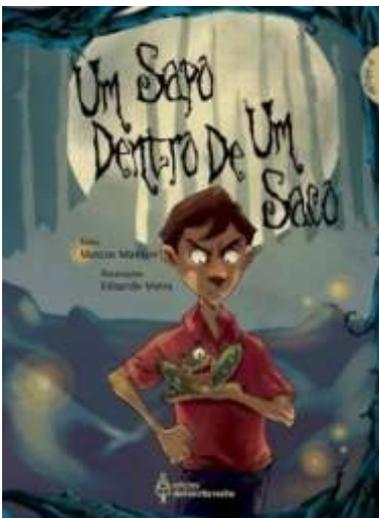


### **As paredes têm ouvidos**

Autor(a): Fátima Miguez

Imagens: Cristina Biazetto

A autora da obra *As paredes têm ouvidos* ensina ao leitor: “O dito popular é intento, brincadeira da infância no quintal do tempo”. Essa é a pista que conduz à leitura dos diferentes ditos populares que compõem os versos dessa obra: “A vaca foi pro brejo”, “Bota as barbas de molho”, “As paredes têm ouvidos”, “Faça boca de siri”. O que esses ditos têm em comum? Qual o seu sentido? Será que têm só um sentido ou são muitos?

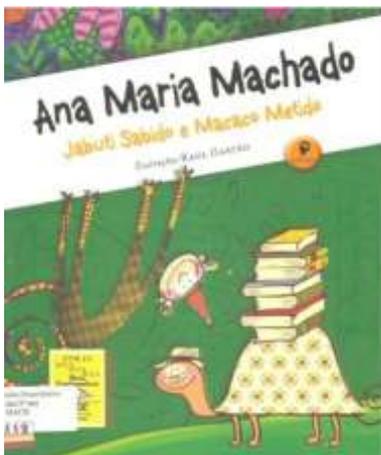


### **Um sapo dentro de um saco**

Autor(a): Marcos Mairton

Imagens: Eduardo Vieira

Repita, sem titubear: “Um sapo dentro do saco e um saco com um sapo dentro, o sapo fazendo papo e o papo fazendo vento”. Versos, trava-línguas, cantorias, repentes? Tudo isso se encontra na obra *Um sapo dentro de um saco*, que conta uma história num clima de suspense e ilustrada com recursos de HQ.



### **Jabuti sabido e macaco metido**

Autor(a): Ana Maria Machado

Imagens: Raul Gastão

Quem imaginaria um concurso de esperteza entre a bicharada da mata? Quem será o mais sabido: O coelho? A raposa? O macaco? Quem vai acertar as adivinhas do Curumim? Olha que a língua tem armadilhas que só um jabuti muito esperto sabe usar a seu favor! Certamente os leitores da obra *Jabuti sabido e macaco metido* vão se encantar com mais essa história de bichos...



### **Festival da primavera: aventuras do Araquã**

Autor(a): Braguinha (João de Barro)

Imagens: Tatiana Paiva

A primavera está chegando e as aves vão dar uma festa. Todas receberam convites e já estão se preparando. Todas? Menos uma. E ela pretende se vingar. E agora? Conseguirá atrapalhar a festança? Esse conto popular, recontado na obra *Festival de primavera: aventuras do Araquã*, tem o encanto das fábulas, colocando na voz de diferentes pássaros os sentimentos e conflitos vividos por todos nós.

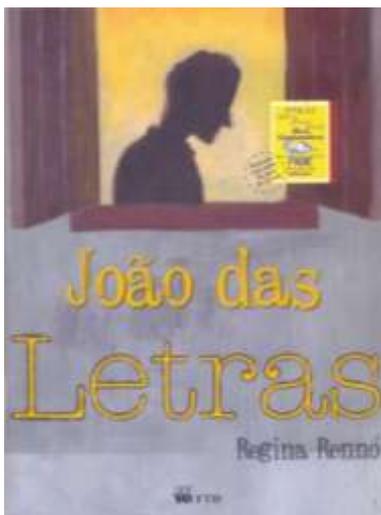


### **Em busca da meleca perdida**

Autor(a): Fátima Mesquita

Imagens: Fábio Sgroi

O livro *Em busca da meleca perdida* objetiva responder a questões como: Por que produzimos “meleca”? Qual a importância do muco nasal? As respostas a tais questionamentos mobilizam diversos conteúdos relacionados à área da saúde, incluindo as boas práticas de higiene e de comportamento em sociedade. A obra apresenta, também, curiosidades sobre o processo da respiração, explicando as noções de inspiração, expiração, produção de muco e sistema de defesa.

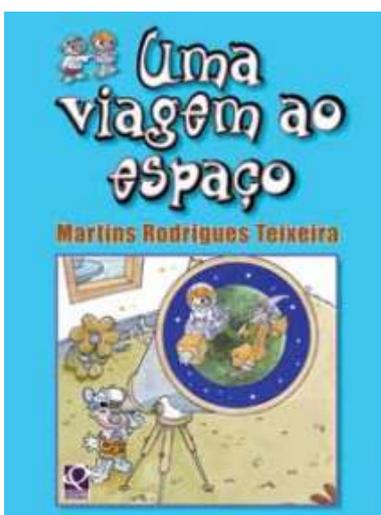


### **João das letras**

Autor(a): Regina Rennó

Imagens: Regina Rennó

O título da obra *João das letras* já revela: o João é das letras. Não é padreiro, nem contador. Não conserta sola de sapato, não costura nem faz doces. Ele é das letras, e as letras fazem sonhar. Trabalho árduo esse de lapidar palavras, de encher um fardo de papel com florestas encantadas, bruxas, princesas e fadas. “Mentiras que são verdades, verdades que são mentiras. Palavras escolhidas a dedo com letras de A a Z.



### **Uma viagem ao espaço**

Autor(a): Martins Rodrigues Teixeira

Imagens: Cobiaco

A obra *Uma viagem ao espaço* relata, em forma de história em quadrinhos, a viagem espacial de Teco para conhecer a Lua, acompanhado por uma bruxa que ele encontrou no caminho. Explora, assim, diversos conhecimentos sobre Astronomia – como algumas características dos planetas do Sistema Solar – e traz informações sobre a primeira viagem do homem à Lua. O enredo explora, ainda, o conhecimento de vários sólidos geométricos, pois Neco presenteia o amigo Teco com um foguete construído com cubo, paralelepípedo, esfera, cilindro, cone e pirâmide.

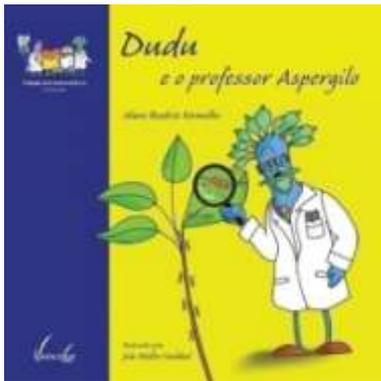


### **Por que os gêmeos são tão iguais?**

Autor(a): Carmen Gil

Imagens: Inéz Luz González

Com a proposta de introduzir o estudo e as discussões relacionados à Genética e à Biotecnologia, a obra *Por que os gêmeos são tão iguais?* apresenta ao leitor conceitos e curiosidades acerca dos gêmeos univitelinos. São fornecidas informações complementares sobre zigoto, gêmeos fraternos, DNA e clonagem.

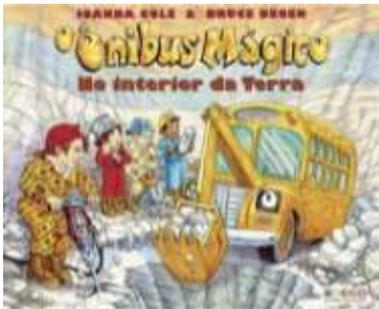


### **Dudu e o professor Aspergilo**

Autor(a): Alane Beatriz Vermelho

Imagens: João Müller Haddad

A obra *Dudu e o professor Aspergilo* objetiva ampliar os conhecimentos do leitor acerca do curioso universo dos microrganismos. Nela, os personagens Dudu, sua professora e seus colegas apresentam um livro elaborado por eles, no qual o personagem professor Aspergilo vai fornecendo relevantes informações e curiosidades sobre os fungos, com ênfase na importância desses microrganismos para o ser humano.



### **O ônibus mágico – no interior da Terra**

Autor(a): Joanna Cole

Imagens: Paolo Cardoni

Na obra *O ônibus mágico – no interior da Terra* são descritas as aventuras de uma professora de Ciências que decide levar seus alunos para conhecer o interior do planeta Terra, em um ônibus mágico. Nessa viagem cheia de mistérios, eles se deparam com as diferentes camadas da Terra e conhecem a composição das rochas magmáticas, sedimentares e metamórficas.



### **Meu primeiro livro dos cinco sentidos**

Autor(a): Niara Raggiotti

Imagens: Henri Fellner

*Meu primeiro livro dos cinco sentidos* é uma obra escrita em linguagem clara e simples, que trata da morfologia e da fisiologia dos órgãos dos sentidos e da importância desses para a percepção do ambiente, por diversos seres vivos. Por meio de imagens elaboradas com traços simples, a obra descreve como os indivíduos com deficiências utilizam seus órgãos e qual a relação entre o cérebro e os órgãos dos sentidos.



### **Irmãos gêmeos**

Autor(a): Young So Yoo

Imagens: Young Park

Entre dois irmãos gêmeos, quem é mais? A resposta pode ser encontrada na obra *Irmãos gêmeos*, que é um convite à reflexão sobre as diferentes grandezas. Nela, conta-se a história de dois irmãos gêmeos que disputam para ver quem é mais.



### **O pirulito do pato**

Autor(a): Nílson José Machado

Imagens: Alejandro Rosas

A obra *O pirulito do pato* conta a história de Lino e Dino, dois patinhos que querem dividir um pirulito. Inicialmente, a divisão deveria ser feita por dois igualmente, mas chega um terceiro pato, e eles agora precisam dividir o pirulito por três. Assim, a história traz situações-problema de modo contextualizado e atraente às crianças, colaborando para a valorização das atitudes de compartilhar.



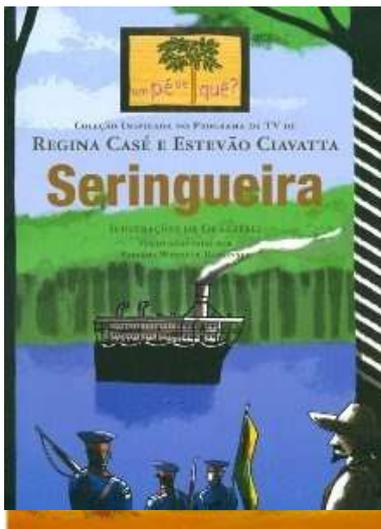
### **Poemas problemas**

Autor(a): Renata Bueno

Imagens: Renata Bueno

A obra *Poemas problemas* compõe-se de 17 problemas, em forma de poemas, com ideias criativas e divertidas, que exploram conteúdos como: as quatro operações, sequência periódica de cores (padrões), intersecções de classes, mapeamento de possibilidades em situações de arranjo com repetição, propriedades de figuras planas, dentre outros.





### **Seringueira**

Autor(A): Fabiana Werneck Barcinski (Texto adaptado)

Imagens: Guazzelli

De que maneira a exploração econômica do meio ambiente pode contar como parte importante da história dos brasileiros e das relações que estes têm mantido com a natureza? A resposta a esta pergunta é construída de forma instigante e criativa no livro *Seringueira*.

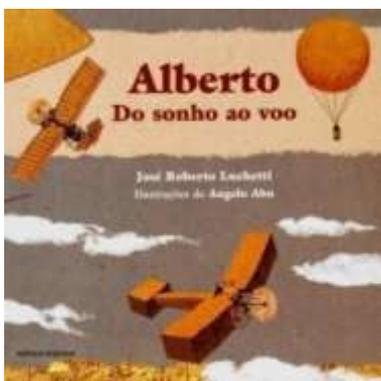


### **Histórias de nossa gente**

Autor(a): Sandra Lane

Imagens: Flávio Fargas

Por meio da obra *Histórias de nossa gente*, o leitor tem a oportunidade de familiarizar-se com a história multifacetada da formação do nosso país, para a qual contribuíram europeus, africanos e indígenas. Conhece, por exemplo, personagens como Chico Rei e Zumbi dos Palmares, que resistiram à escravidão; como Gaúche e Jaci, que nos mostram a riqueza da cultura indígena.

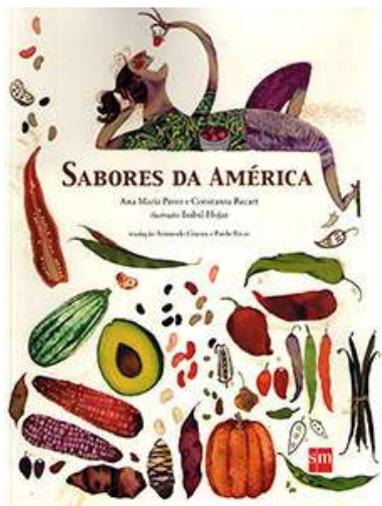


### **Alberto: do sonho ao voo**

Autor(a): José Roberto Luchetti

Ilustrador(a): Angelo Abu

O livro *Alberto: do sonho ao voo* narra a trajetória do mais importante aviador brasileiro – Santos Dumont –, descrevendo seus sonhos de menino, a viagem a Paris, suas invenções e o voo histórico com o 14-Bis. Na obra, o leitor encontra, ainda, um caderno biográfico, com fotos e informações complementares, e uma linha do tempo, na qual se traça um paralelo entre a vida de Santos Dumont, o surgimento de diferentes inovações artísticas e tecnológicas...



### **Sabores da América**

Autoras: Ana María Pavez e Constanza Recart

Imagens: Isabel Hojas

A obra *Sabores da América* propicia o conhecimento do cultivo e consumo de alimentos que eram produzidos apenas nas Américas, até o século XV. É apresentado o local de origem de alimentos como a pimenta, o chocolate, o amendoim, a baunilha, o tomate, a batata, o abacaxi, a batata-doce, dentre vários outros, até mesmo do chiclete.

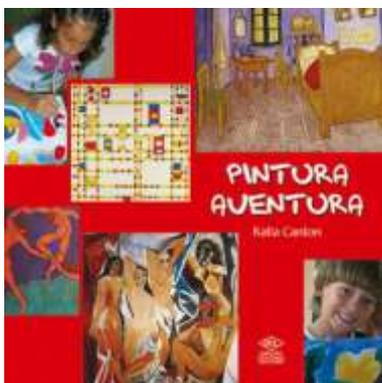


### **O herói de Damião em a descoberta da capoeira**

Autor(a): Iza Lotito

Ilustrador: Paulo Ito

A obra *O herói de Damião em a descoberta da capoeira* narra a história de um menino negro que não encontrava um herói da sua cor, até que descobre, na capoeira, que ele próprio poderia ser seu herói. Escrito em versos, o livro é um guia que ensinará ao leitor alguns movimentos da capoeira: ginga, aú, cócoras, bênção, resistência, pulo, arpão, cabeçada.

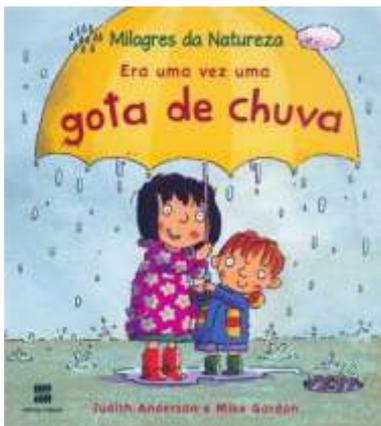


### **Pintura aventura**

Autor(a): Kátia Canton

Imagens: Katia Canton

O livro *Pintura aventura* é um convite para o leitor aventurar-se no universo da pintura, através de uma viagem no tempo, compreendendo os gêneros (retrato, paisagem, natureza-morta e pintura histórica), as técnicas (abstrato, realismo, expressionismo), os suportes (tecido, madeira, cerâmica) e os locais de exibição da pintura (museus, galerias, muros das cidades). Apresenta um repertório de artistas reconhecidos pela História da Arte...

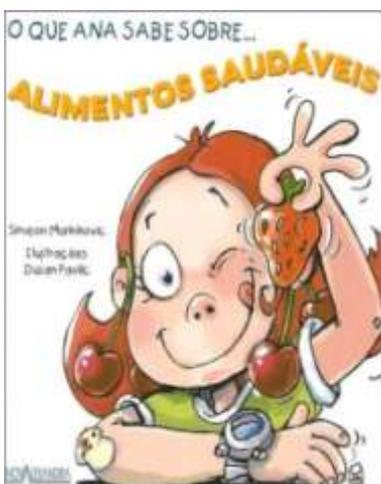


### **Era uma vez uma gota de chuva**

Autor(a): Judith Anderson

Imagens: Mike Gordon

A obra *Era uma vez uma gota de chuva* explica ao leitor o que é o ‘ciclo da água’ e a relação das chuvas com a formação dos rios, dos lagos e das fontes de água potável. A história tem como personagem duas crianças curiosas, que observam as gotas de chuva através de uma janela. A narrativa descreve o ciclo da água tomando por base o processo de formação das chuvas.

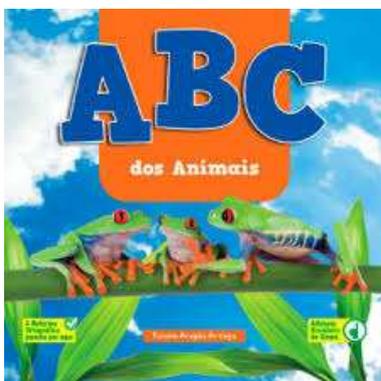


### **O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis**

Autor(a): Simeon Marinkovic

Ilustrações: Dusan Pavlic

A obra *O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis* traz diversas perguntas sobre o que pensa, o que fala e o que faz uma garotinha chamada Ana, em relação às suas escolhas alimentares. As respostas apresentadas levam o leitor a refletir acerca da alimentação saudável e da higiene alimentar. Há, ainda, na obra, um convite do autor para que os pais leiam o livro com seus filhos...

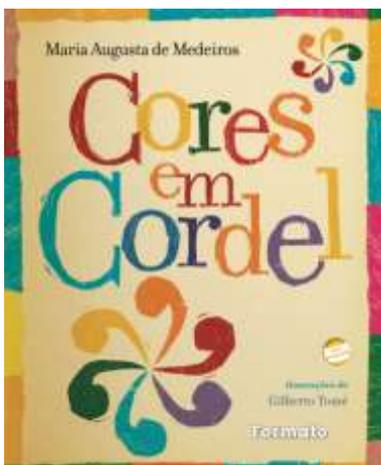


### **ABC dos animais**

Autor(a): Renata Aragão Artiaga

Imagens: Renata Aragão Artiaga

O livro *ABC dos animais* traz fotografias de diversas espécies de animais, apresentadas ao leitor em ordem alfabética, com destaque para a letra inicial do nome vulgar do animal, que é mostrado nas formas maiúscula, minúscula e em língua brasileira de sinais (LIBRAS).

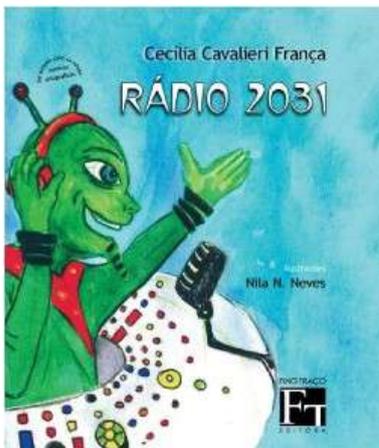


### **Cores em cordel**

Autor(a): Maria Augusta de Medeiros

Imagens: Gilberto Tomé

Você conhece a literatura de cordel? Sabia que as imagens do cordel são produzidas a partir da xilogravura? A obra *Cores em cordel* é um convite para o leitor estudar as cores por meio da literatura de cordel. Com uma linguagem poética e crítica, entre rimas e versos, o leitor é apresentado às cores neutras, primárias, secundárias, terciárias e ao círculo cromático.

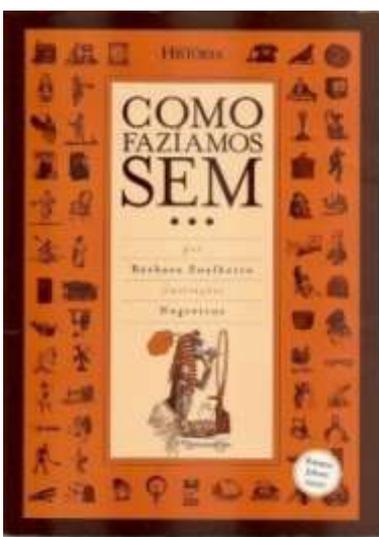


### **Rádio 2031**

Autor(a): Cecília Cavaliéri França

Imagens: Nila N. Neves

A narrativa da obra *Rádio 2031* traz como personagem principal um extraterrestre chamado Ástul, apresentador da Rádio 2031, que fala da Estação Espacial Atmosfera para os terráqueos, apresentando, diariamente, muitas atrações musicais: Mlufton, compositor mais famoso da Via Láctea, que espalha bolhas musicais por toda a galáxia; o sábio Pitágoras, que estuda os planetas, a matemática e a música; e os ouvintes, que apresentam experiências com música, vivenciadas em seu cotidiano. Todas as atrações levam o leitor a perceber que o som é onda e que se propaga no espaço.

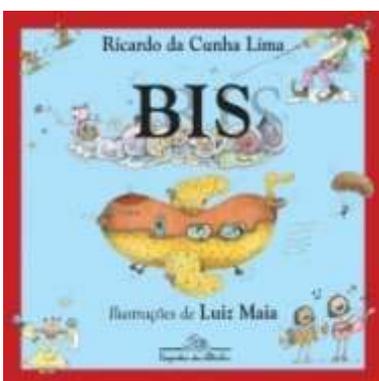


### **Como fazíamos sem...**

Autor(a): Barbara Soalheiros

Imagens: Negreiros

Como as atividades do cotidiano, hoje consideradas simples, foram evoluindo ao longo do tempo na sociedade? Com a leitura da obra *Como fazíamos sem...*, o leitor vai descobrindo como se vivia sem dinheiro, sem água limpa, sem energia elétrica, sem remédios, escolas, sobrenome e muitas outras coisas.

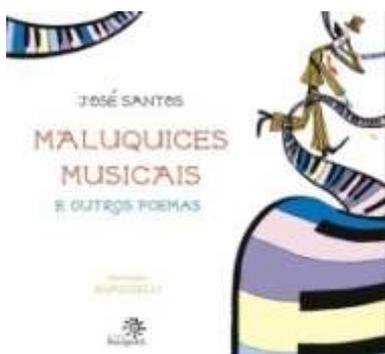


### **BIS**

Autor(a): Ricardo da Cunha Lima

Imagens: Luiz Maia

Será que se pode colocar brinco em orelha de livro, aparelho em dentes de alho ou passar xampu anticaspas em cabelo de milho? Será que o rodo pode casar com a roda e o seu Colo com a dona Cola? Por meio de poemas bem-humorados e surpreendentes, a obra *BIS* ...



### **Maluquices musicais e outros poemas**

Autor(a): José Santos

Imagens: Guazzelli

A obra *Maluquices musicais e outros poemas* se configura como um conjunto de poemas sobre o universo da música. Trazendo um repertório que vai do popular até a ópera, passando pelo samba e pelo “rock’n roll”, apresenta ao leitor personagens significativos da história da música nacional e internacional, tais como Villa-Lobos, Amadeus Mozart e Frederico Chopin.

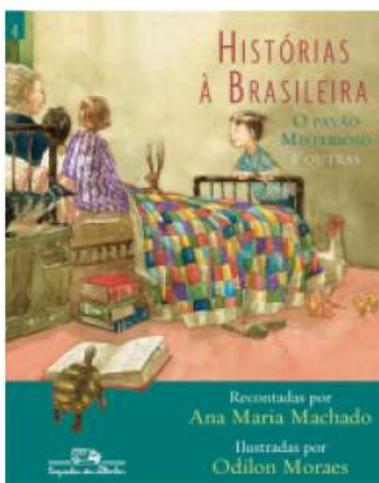


### **A menina, o cofrinho e a vovó**

Autor(a): Cora Coralina

Imagens: Claudia Scatamacchia

Cora Coralina é uma poetisa goiana ainda pouco conhecida nas escolas brasileiras. Assim como a avó, personagem da história contada na obra *A menina, o cofrinho e a vovó*, ela iniciou uma nova profissão quando já era vovó. E também como a personagem da história, sua profissão era feita de arte, de criação, de sabores e cheiros de suas raízes, de sua gente.



### **Histórias à brasileira: A donzela guerreira e outras**

Autor(a): Ana Maria Machado

Imagens: Odilon Moraes

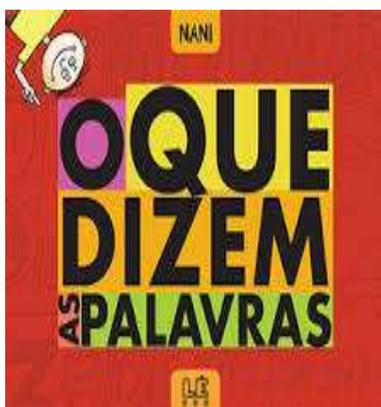
Qual será o sabor de *Histórias à brasileira*? O tempero é próprio da nossa identidade: xícaras de reinos europeus misturados com pitadas de fábulas africanas e o aroma da mitologia indígena. Tudo isso com o sabor da nossa língua brasileira.



### Sem pé nem cabeça

Autor(a): Elias José  
Imagens: Cláudio Martins

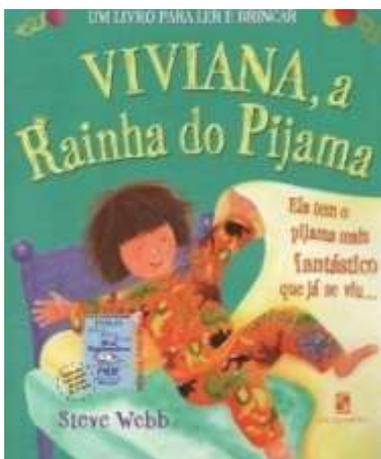
Uma palavra, muitos sentidos. Veja na obra, *Sem pé nem cabeça*, os múltiplos usos da palavra “pé”. Não é para ser lido ao pé da letra, muito menos para bater o pé. A proposta está de pé, não precisa ficar de orelha em pé nem ler o pé da página. A leitura dessa obra em voz alta vai evidenciar o ritmo, a cadência “sem pé nem cabeça” dos versos. Vale a pena ensaiar um jogral, preparar uma leitura para o festival literário da escola ou criar um cenário com os diferentes “pés” versejados nesta obra. Certamente vai dar pé!



### O que dizem as palavras

Autor(a): Nani  
Imagens: Nani

A obra *O que dizem as palavras* vai ajudar o leitor a descobrir que uma simples lista de palavras, em ordem alfabética, pode mandar vários recados. Imagens nas palavras... palavras nas imagens? Ampliar o vocabulário nunca foi tão divertido. O sentido fica “colado” nas palavras, subvertendo uma das características centrais do sistema de escrita alfabética.



### Viviana, a rainha do pijama

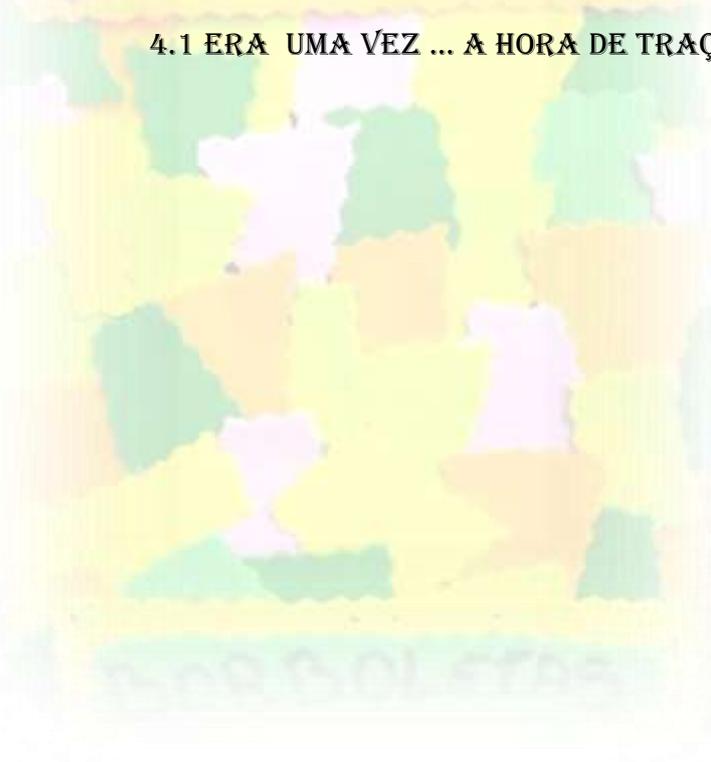
Autor(a): Steve Webb  
Imagens: Steve Webb

Já pensou, uma festa do pijama “animal”? Pois na obra *Viviana, a rainha do pijama*, Viviana acordou com uma curiosidade: “Quando os animais vão pra cama dormir, que tipo de pijama costumam vestir?” Então resolveu mandar convites para o leão, o pinguim, o jacaré... Na carta-convite anunciava uma surpresa: um prêmio para o pijama mais “animal”. Todos responderam com bilhetes cordiais. Quem será o vencedor? Essa narrativa leve e cheia de recursos visuais atraentes pode tanto ser lida com autonomia por crianças que já têm uma leitura mais fluente, quanto gerar uma boa roda de leitura compartilhada.

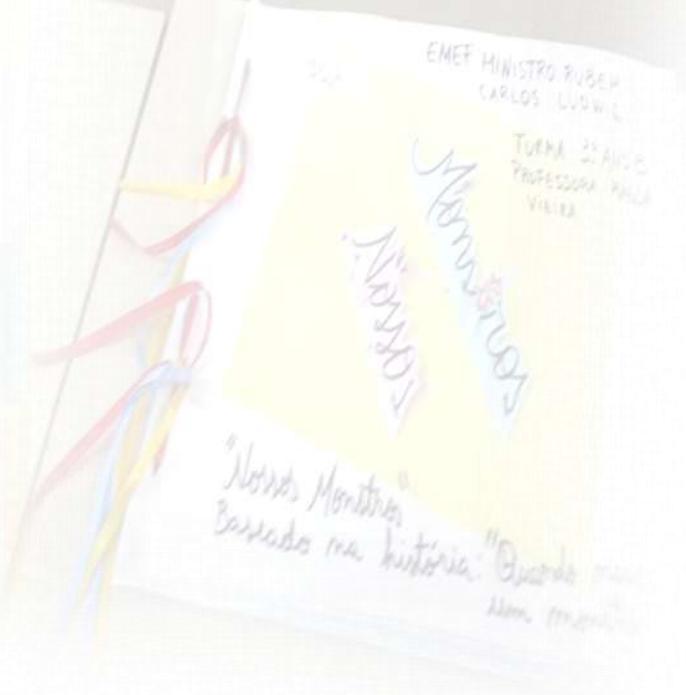
# CADERNO DE APRENDIZAGENS

## CAPÍTULO 4 METODOLOGIA

### 4.1 ERA UMA VEZ ... A HORA DE TRAÇAR OS CAMINHOS...



BOBOLSTAS



Neste capítulo discorreremos acerca da metodologia utilizada nesta pesquisa, descrevendo os passos percorridos, desde a coleta de dados até a análise dos mesmos, sendo esta uma pesquisa qualitativa.

Começo refletindo acerca da necessidade de pesquisar e sobre a inquietação que move o pesquisador na busca de respostas para suas infinitas perguntas e, mais do que isso, de soluções para problemas que o cercam.

Para Morin (2005, p. 15), o conhecimento científico “É o conhecimento vivo que conduz a grande aventura da descoberta do universo, da vida, do homem. Ele trouxe, e de forma singular neste século, fabuloso progresso ao nosso saber.”

A pesquisa qualitativa busca resultados não estatísticos, estando preocupada em analisar dados de difícil mensuração, tais como: sentimentos, sensações, percepções, entre outros. Busca avaliar com profundidade uma questão, ou por assim dizer, um problema.

Para Duarte (2004) o que dá o caráter qualitativo não é necessariamente o recurso de que se faz uso, mas o referencial teórico/metodológico eleito para a construção do objeto de pesquisa e para a análise do material coletado no trabalho de campo.

## **4.2 Instrumentos de coleta de dados**

A pesquisa qualitativa utilizou dos seguintes instrumentos para a coleta de dados: Análise de fotografias dos ambientes alfabetizadores; Análise dos Diários de Aprendizagens; Análise dos Relatórios das Sequências Didáticas, produzidos pelas alfabetizadoras.

### *4.2.1 Contextos e os sujeitos da pesquisa*

A pesquisa foi realizada, com base nos matérias produzidas, durante o período de 2013 e 2014, pelas alfabetizadoras e pelos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas, no âmbito das formações proporcionadas pelo PNAIC.

Todas as professoras que atuam no Bloco de Alfabetização desse município participaram das formações do PNAIC, pois esta é uma condição para que possam lecionar no Bloco de Alfabetização.

Atualmente, o município tem cerca de 30(trinta) mil alunos matriculados nas quarenta e quatro Escolas de Ensino Fundamental.<sup>22</sup>. Essas são distribuídas em quatro quadrantes, conforme tabela a seguir.

Quadro 10 Distribuição das escolas do município de Canoas/RS por quadrantes:

Quadrante Nordeste:	Quadrante Noroeste	Quadrante Sudeste	Quadrante Sudoeste
<b>EMEF Arthur Oscar Jochins</b>	EMEF Ceará	EMEF Farroupilha	EMEF Cel Francisco Pinto Bandeira
<b>EMEF Carlos Drummond de Andrade</b>	EMEF David Canabarro	EMEF Pernambuco	EMEF Dr. Nelson Paim Terra
<b>EMEF Castelo Branco</b>	EMEF João Palma da Silva	EMEF Santos Dumont	EMEF Profº Doutor Rui Cirne Lima
<b>EMEF Erna Würth</b>	EMEF Ministro Rubem Carlos Ludwig	EMEF Theodoro Bogen	EMEF Gal. Osório
<b>EMEF Engº Ildo Meneghetti</b>	EMEF Odette Yolanda Oliveira Freitas	EMEF Duque de Caxias	EMEF Ícaro
<b>EMEF Gal. Neto</b>	EMEF Prof. Thiago Wurth	EMEF Jacob Longoni	EMEF Monteiro Lobato
<b>EMEF Gov. Leonel de Moura Brizola</b>	EMEF Rio de Janeiro		EMEF Paulo VI
<b>EMEF Gov. Walter Perachi Barcellos</b>	EMEF Especial p/ Surdos Vitória		EMEF Rio Grande do Sul
<b>EMEF Guajuviras</b>	EMEF Gonçalves Dias		EMEF Assis Brasil
<b>EMEF Irmão Pedro</b>	EMEF Arthur Pereira de Vargas		EMEF Barão do Mauá

<sup>22</sup> Pela lei nº 11.274, publicada em 2006, ficou determinado que o ensino fundamental, antes com oito séries, passasse a ter nove – os alunos começaram a entrar na escola e a iniciar sua alfabetização aos seis anos, ao invés de sete. Os municípios, estados e Distrito Federal tiveram até o ano de 2010 para se adequarem.

<b>EMEF Nancy Pansera</b>	EMEF João Paulo I		
<b>EMEF Prof. Edgar Fontoura</b>	EMEF Max Adolfo Oderich		
<b>EMEF Rondônia</b>			
<b>EMEF Sete de Setembro</b>			
<b>EMEF Tancredo de Almeida Neves</b>			
<b>EMEF Paulo Freire</b>			

Fonte: Produzido pela autora, 2015

#### 4.2.2 Diários de Aprendizagens

Durante os anos de 2013 e 2014, os encontros de formação continuada foram descritos em um caderno, de uso coletivo, denominado Diário de Aprendizagens.

Esse instrumento de registro e de reflexão da prática foi idealizado a partir dos diários de classe, tão conhecidos e indispensáveis à prática docente e descrito por Miguel Zabala como uma importante ferramenta na formação dos professores e dos alunos.

Os diários contribuem de uma maneira notável para o estabelecimento dessa espécie de círculo de melhoria capaz de nos introduzir em uma dinâmica de revisão e enriquecimento de nossa atividade como professores. Esse círculo começa pelo desenvolvimento da consciência, continua pela obtenção de uma informação analítica e vai se sucedendo por meio de outra série de fases, a previsão da necessidade das mudanças, a experimentação das mudanças e a consolidação de um novo estilo pessoal de atuação. (...) esse é o itinerário que muitos professores são capazes de seguir por meio da atividade narrativa e reflexiva que os diários proporcionam. (ZABALZA, 2004, p.11)

Infelizmente, o aspecto reflexivo do Diário de Aprendizagens raramente foi contemplado pelas alfabetizadoras, que se detiveram a fazer o relato fidedigno dos encontros, o que o autor nos descreve como “[...] documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas” (ZABALA, 2004, p. 13).

Assim, a reflexão acerca dos encontros de formação continuada do PNAIC, por meio da análise dos Diários de Aprendizagem, não atingiu os objetivos esperados, por mais que se tenha tentado, ao longo da caminhada, ressaltar a importância de refletir sobre a prática docente.

A noção de professor reflexivo baseia-se na consciência da capacidade de pensamento e reflexão que caracteriza o ser humano como criativo e não como mero reprodutor de ideias e práticas que lhe são exteriores. É central, nesta conceptualização, a noção do profissional como uma pessoa que, nas situações profissionais, tantas vezes incertas e imprevistas, actua de forma inteligente e flexível, situada e reactiva. Na concepção schöniana (Schön, 1983, 1987), uma actuação deste tipo é produto de uma mistura integrada de ciência, técnica e arte e evidencia uma sensibilidade quase artística aos índices, manifestos ou implícitos, na situação em presença. (ALARCÃO, apud ANTONIOLI, COSTA e FORNO, 2012, p. 08).

No entanto, no que se refere a presente pesquisa, esse instrumento serviu de forma significativa para responder ao problema de pesquisa: **Qual é o papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas?**

#### *4.2.3 Sequências Didáticas*

O PNAIC distribui sua carga horária entre encontros presenciais e não presenciais. Uma das tarefas à distância propostas às alfabetizadoras participantes do PNAIC, em 2013, foi à realização de uma sequência didática com os alunos. Segundo (BRASIL, 1012j, p.27), sequência didática “consiste em um procedimento de ensino, em que um conteúdo específico é focalizado em passos ou etapas encadeadas, tornando mais eficiente o processo de aprendizagem.” Ainda sobre esse instrumento, o PNAIC nos diz que ela “permite o estudo nas várias áreas de conhecimento do ensino, de forma interdisciplinar.”

A interdisciplinaridade é um tema bastante discutido nas escolas e por isso os encontros formativos do PNAIC, os cadernos de formação do Programa, bem como as atividades práticas solicitadas às alfabetizadoras, inclusive como tarefas à distância, primaram por abordar essa metodologia de trabalho.

No Brasil, a discussão sobre a interdisciplinaridade não é nova, pois esse tema passa a figurar nos documentos oficiais desde a Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1971 (LDB N.º 5.692/71; BRASIL, 2006), e nunca mais deixou de se apresentar em diretrizes e parâmetros para a Educação. A LDB N.º 9.394/96 retoma a orientação para a interdisciplinaridade e faz replicar essa necessária interdisciplinaridade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) e nas Orientações Curriculares Nacionais (OCNEM, 2006), para toda a Educação Básica. É ainda ratificada, mais recentemente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (BRASIL, 2013), nos documentos voltados para o Ensino Fundamental de nove anos e nos Cadernos das edições de 2013 e 2014 do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. (BRASIL, 2015, p.10)

As sequências Didáticas têm como um dos pioneiros o francês Guy Brousseau, que desenvolveu a Teoria das Situações Didáticas, que se baseia no princípio de que "cada conhecimento ou saber pode ser determinado por uma situação", entendida como uma ação entre duas ou mais pessoas. Ele utilizou este método em pesquisas sobre como os alunos aprendem Matemática.

Segundo Brousseau (1986, p. 8): Uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição [...]. O trabalho do aluno deveria, pelo menos, em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos.

Segundo Brousseau (1986, p. 8):

Uma situação didática é um conjunto de relações estabelecidas explicitamente e ou implicitamente entre um aluno ou um grupo de alunos, num certo meio, compreendendo eventualmente instrumentos e objetos, e um sistema educativo (o professor) com a finalidade de possibilitar a estes alunos um saber constituído ou em vias de constituição [...]. O trabalho do aluno deveria, pelo menos, em parte, reproduzir características do trabalho científico propriamente dito, como garantia de uma construção efetiva de conhecimentos.

Ao utilizarmos a AD para analisarmos textos produzidos pelas alfabetizadoras, como registro de suas sequências didáticas, partimos do princípio que, nas palavras de Abraão (2009, p.80), que “[...]estamos tratando texto e discurso como uma única coisa”. Isso se explica, segundo a autora, “porque estamos entendendo por texto algo que não se restringe à folha de papel, estabelecendo múltiplas relações.” Ele não pode ser visto como um produto ou como forma resultante de um processo, como um relatório, por exemplo.

#### 4.2.4 Fotografias dos ambientes alfabetizadores

No ano de 2014, uma das atividades à distância, requisitadas às alfabetizadoras, foi o registro, através de fotografias, de seus ambientes alfabetizadores. Esse material, produzido por elas, foi compartilhado com suas colegas de formação continuada, em apresentações individuais, com a utilização de slides (com cópia para as orientadoras de estudo), que os utilizaram como uma das formas de avaliação exigidas pelo Programa.

Para Ana Teberosky, um ambiente alfabetizador “É aquele em que há uma cultura letrada, com livros, textos digitais ou em papel, um mundo de escritos que circulam socialmente”.

Portanto, espera-se que uma sala de aula seja organizado de forma que se constitua uma ferramenta de aprendizagem, e que inclua diversos gêneros textuais, os quais devem estar acessíveis aos alunos e permitir uma interação com os mesmos.

A partir da análise das fotografias dos ambientes alfabetizadores das professoras participantes da pesquisa, pretendo, através do registro não-verbal, encontrar marcas dos trabalhos realizados, a partir da literatura infantil, relacionados aos processos de alfabetização e de letramento.

“[...] a expressão leitura de imagens começou a circular na área de comunicação e artes no final da década de 1970, com a explosão dos sistemas audiovisuais [...] Essa tendência foi influenciada pelo formalismo, fundamentado na teoria da Gestalt<sup>23</sup>, e pela semiótica”. (SARDELICH, apud ARAUJO e SANTOS, 2014, p.205) “[...] a tendência de ensinar a ver e ler” os dados visuais teve inspiração “no trabalho de Rudolf Arnheim, *Art and visual perception*, de 1957, que procura identificar as categorias visuais básicas mediante as quais a percepção deduz estruturas e o produtor de imagens elabora suas configurações.”

Ainda, acerca da análise de imagens, a autora diz que “As imagens não cumprem apenas a função de informar ou ilustrar, mas também de educar e produzir conhecimento.” (SIDERLICH, 2006, p.459)

“A imagem, em especial a imagem fixa, é complexa” e para que possamos observar essa afirmação, basta que olhemos para ela por um tempo prolongado “sobre sua face visível para,

<sup>23</sup> A Teoria da Gestalt estuda a percepção e a sensação do movimento, os processos psicológicos envolvidos diante de um estímulo e como este é percebido pelo sujeito.

As bases dessa teoria psicológica foram estruturadas a partir desses estudos, que estabeleciam a forma e sua percepção, por Max Wertheimer, Wolfgang Köhler e Kurt Koffka. (fonte: LOPES, Patrícia. "Gestalt"; *Brasil Escola*. Disponível em <<http://www.brasilecola.com/psicologia/gestalt.htm>>. Acesso em 08 de novembro de 2015.)

logo, descobrir que a imagem nos leva em direção a outras profundidades, outras estratificações, ao encontro de outras imagens.” Ainda é preciso “inquieta-se diante de cada imagem”(Didi-Huberman, 2006apud SAMAIN p.159).

## CAPÍTULO 5 ANÁLISE DE DADOS

## 5.1 ERA UMA VEZ ...A HORA DE ANALISAR OS DADOS...



Segundo Caregnato e Mutti (2006, p.680), a Análise de Discurso (AD) “[...] tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais”, podendo “[...] ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança).” Sendo assim, farei a análise de todos os dados coletados servindo-me do referencial teórico-metodológico da Análise de Discurso de Michel Pêcheux.

Pêcheux (1975, p.176), em relação aos processos de enunciação, afirma que “consistem em uma série de determinações sucessivas pelas quais o enunciado se constitui pouco a pouco e têm por característica colocar o ‘dito’ e em consequência rejeitar o ‘não-dito.” Para o autor, a enunciação “equivale, pois, a colocar fronteiras entre o que é selecionado e tornado preciso aos poucos (através do que se constitui o ‘universo do discurso’), o que é rejeitado”.

Ao analisarmos a fala do entrevistado, segundo o autor, é indispensável que fiquemos atentos ao que não foi dito, ou seja, que ficou subtendido, tanto quanto ao que foi verbalizado pelo entrevistado, pois a AD “trabalha com o sentido e não com o conteúdo do texto, um sentido que não é traduzido, mas produzido” (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p.680).

Embora tendo optado por não realizar a entrevista, aceitando a sugestão da banca de qualificação, dada a riqueza do acervo de matérias para análise, produzido durante as formações continuadas do PNAIC, esse materiais trazem muitos registros escritos pelas alfabetizadoras e por isso se fez necessária a análise do que “não foi dito”, conforme Olandi:

Para a Análise do Discurso, não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos da comunicação, como se a mensagem resultasse de um processo assim serializado: alguém fala, refere alguma coisa, baseando-se em um código e o receptor capta a mensagem, decodificando-a. Na realidade, a língua não é só um código entre outros, não há essa separação entre emissor e receptor, nem tampouco eles atuam numa sequência em que primeiro um fala e depois o outro decodifica, etc. Eles estão realizando ao mesmo tempo o processo de significação e não estão separados de forma estanque.

(ORLANDI, 2005, p.21)

Os critérios que consideramos relevantes para a seleção do *corpus* aqui analisado fundamentaram-se na diversidade de efeitos de sentidos apontados, ou seja, na diversidade e posições (críticas, elogios, dúvidas, descrença, aceitabilidade parcial etc) em relação à experiência da formação continuada das alfabetizadoras do Bloco de Alfabetização participantes do PNAIC.

Nosso exercício de análise discursiva aqui empreendido, fundamenta-se nas formulações tardias de Michel Pêcheux (1977), mas especialmente na sua última produção escrita intitulada *O discurso: estrutura ou acontecimento*.

Entende-se que as enunciações formuladas pelas professoras do PNAIC, especialmente aquelas escritas, assim como os demais materiais discursivos são relevantes como suporte da análise, pois eles mobilizam a língua. As professoras falam de si e de sua condição de alfabetizadoras e ao mesmo tempo de “alunas” do Pacto, que pode ser compreendido como um acontecimento. E todo acontecimento caracteriza-se pela novidade e imprevisibilidade, conduzindo potencialmente à diversidade de sentidos.

[...] a análise de discurso consiste numa leitura interpretativa que passa pela descrição das marcas linguísticas destacadas. Essas marcas identificadas são submetidas a um processo de questionamento que as vincula a novas relações, nas quais sentidos outros aparecem, vinculados a outros enunciados discursivos. (TASCETTO, 2002, p.79).

Podemos considerar que o que foi dito ou escrito pelas professoras remete, via memória histórico-discursiva, ao que foi dito em outras historicidades, sendo possível um resgate dessa presença de outros dizeres – não evidentes, mas possíveis – como constituintes do que foi dito.

Nas palavras de Taschetto (2002, p.79):

Esse enfoque torna-se possível principalmente através da concepção de que a língua é equívoca, ou seja, ela permite que um enunciado sempre se torne outro. Desse modo, a análise se efetiva num espaço situado entre a estabilização do sentido e sua transformação.

O procedimento adotado para análise dos diferentes *corpus* discursivos será, portanto, interrogar as palavras ditas pelas professoras, tendo em vista a evidenciar a presença de sentidos outros que apontem para a heterogeneidade e ambivalência do lugar de professoras e de alunas no curso e no seu contexto laboral .

Nossa análise, portanto, tomou como ponto de partida os objetivos que nortearam esta pesquisa, sendo eles:

- Objetivo geral: Investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas.
- Objetivos específicos: a) Averiguar o que acham, as alfabetizadoras participantes do PNAIC, dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo programa e se os utilizam em sua prática docente; b) Descobrir se elas utilizam outros livros de

literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas;c)  
Investigar as ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas.

Primeiramente, foram analisados os dados, baseando-se em cada em cada objetivo específico e, na sequência, o mesmo procedimento foi adotado com relação ao objetivo geral desta investigação.

Uma vez analisados os dados, com base em cada objetivo, gerais e específicos, foi possível responder ao problema de pesquisa, qual seja: **Qual é o papel da literatura infantil oferecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas?**

Buscando enaltecer a importância da literatura infantil e homenagear minhas queridas colegas alfabetizadoras, participantes do PNAIC e, por conseguinte, desta pesquisa, optei por transportá-las para o mundo dos contos de fada, designando a cada uma delas o nome de uma das tantas maravilhosas princesas que habitam o nosso imaginário, desde as Princesas Clássicas<sup>24</sup>, como Cinderela e Branca de Neve, até as *Princesas “Modernas”*<sup>25</sup>, fruto da criação de Walt Disney e que invadem o nossos dias através de nossas filhas e alunas, entre outras.

Qual menina já não sonhou em ser a Cinderela e calçar seu maravilhoso sapatinho de cristal? Ou qual delas não pensou em ter a beleza ímpar de Branca de Neve, capaz de levar sua madrasta a enfurecer-se diante do espelho? Ou ainda, qual delas não esteve disposta a adormecer por cem anos, para ser acordada por um príncipe encantado, tal e qual a Bela Adormecida? E qual não imaginou ficar trancada na torre do castelo, tal e qual Rapunzel, para ser salva pelo príncipe encantado?

Assim, fica decretado, como costumam dizer os reis dos contos de fadas, que todas as alfabetizadoras, protagonistas do PNAIC 2013 e 2014, serão, para a análise dos dados desta pesquisa, elevadas ao status de princesa.

---

<sup>24</sup> As princesas dos contos tradicionais de fadas são cinco: *Branca de Neve, A Bela Adormecida, Cinderela, Rapunzel e Bela, de A Bela e a Fera.*

<sup>25</sup> As princesas modernas são: *Ariel, Mulan, Jasmine, Pocahontas, Tiana, .* Ainda existem as mais recentes, *Anna e Elsa, do filme Frozen.*

5.1.1 Análise dos dados com base no objetivo específico: “Averiguar o que acham dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC e se os utilizam em sua prática docente.”

Relato 01[...] “Leitura deleite: A Joanhinha que perdeu as pintinhas.

(Bela Adormecida, 27/08/2013)

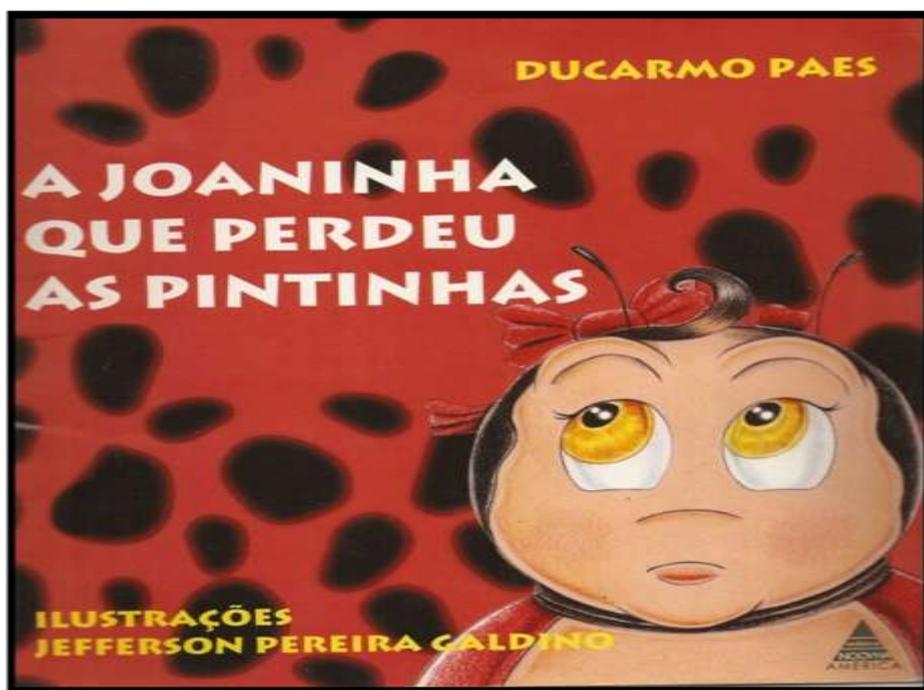


Figura 27 - Capa do livro A Joanhinha que perdeu as pintinhas, de Ducarmo Paes

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Relato 02 “[...] Organizei a sala de aula de forma que as crianças se sentissem confortáveis, com almofadas no chão.

Comecei estimulando a participação de todas, perguntando: alguém da classe já perdeu alguma coisa que julgasse importante? O que? O que fez para recuperá-la?

Vamos agora escutar a história da joanhinha que perdeu as pintinhas de suas asas.

Foi nesta hora que uma aluna perguntou: quem contou a esta história, prof? Então eu disse: foi a minha professora. Todas as crianças riam muito, não acreditaram que eu tivesse uma professora.

Depois das explicações, acerca dos encontros do PNAIC, segui a leitura deleite [...]”. (Ariel, 2013)

Relato 03[...] “Em outro momento da aula, a colega Cinderela apresentou ao grupo uma história contada com a utilização de fantoches, tendo como título: “Pretinho, meu boneco querido.”

(Pacahontas, 03/09/2013)

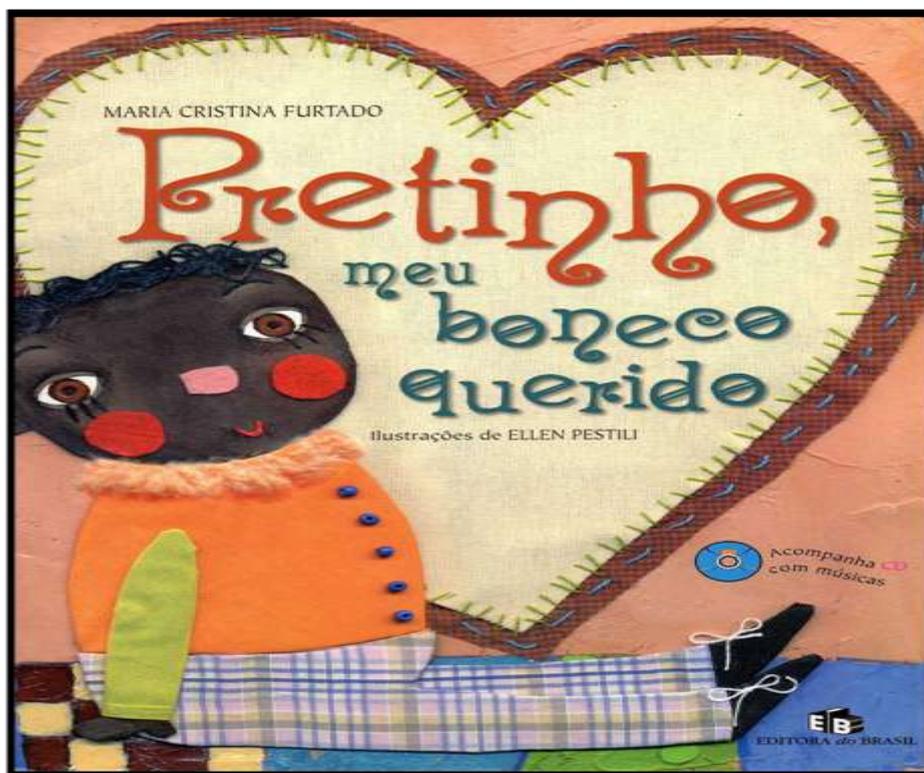


Figura 28 - Capa do Livro Pretinho meu boneco querido, de Maria Cristina Furtado

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Relato 04 [...] “Walter Benjamin afirma: “quem pretende se aproximar do próprio passado soterrado, deve agir como homem que escava”. É desta forma que inicio o relato sobre os meus alunos, vou lentamente, escavando e refazendo o longo caminho trilhado, que começou em fevereiro. Recebi a turma do 3º ano com trinta alunos, sendo dois espectro autismo. Não sabiam ler e escrever, além de não reconhecer números e quantidades. Eram agressivos, barulhentos e desorganizados. Nas primeiras linhas organizadas pelos alunos além da decepção a certeza de que o trabalho não seria fácil.

Confesso, que por vezes senti vontade de abandonar tudo voltar para a tranquilidade do que já é conhecido. Conjuguei os três verbos chorar... aceitar... estudar...”

[...]

Iniciei o projeto “Diversidade Cultural”, para valorizar a auto estima do meu aluno relacionar-se com seus pares e aprender a conviver com as diferenças. O projeto Diversidade Cultural propôs uma discussão não só com os ALUNOS, mas também com toda a escola sobre identidade cultural destes e as várias culturas existentes em nosso país no âmbito individual, social e coletivo, buscando entrelaçar as diversas linhas do conhecimento interdisciplinar. O trabalho com Literatura Infantil, nos trás possibilidades de explorar varias habilidades e competências desta faixa de idade.

Sendo assim, com a opção da historia O MEU PRETINHO “MEU QUERIDO-MARIA LUIZ FURTADO pode-se explorar a heterogeneidade na e da escola, como

*o preconceito racial, buscando, as origens dos participantes, suas descendências, culturas em que são inseridos, como: comidas típicas, costumes, danças, lendas e religião, não só local, mas também global. Com isso, formar cidadãos críticos e autônomos que participam do processo social, conscientes de seus direitos e deveres na sociedade com base no respeito mutuo[...]*” (Princesa Cinderela)

Desse projeto, foi apresentado um pôster no I Seminário Municipal do PNAIC, em dezembro de 2013, conforme figura a seguir:



Figura 29 - Poster do Projeto: Diversidade Cultural

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Relato 05- “A leitura deleite feita por Bela, sobre o livro traduzido por Ana Maria Machado, *Só um minutinho*.” (Rapunzel, 02/06/2014)

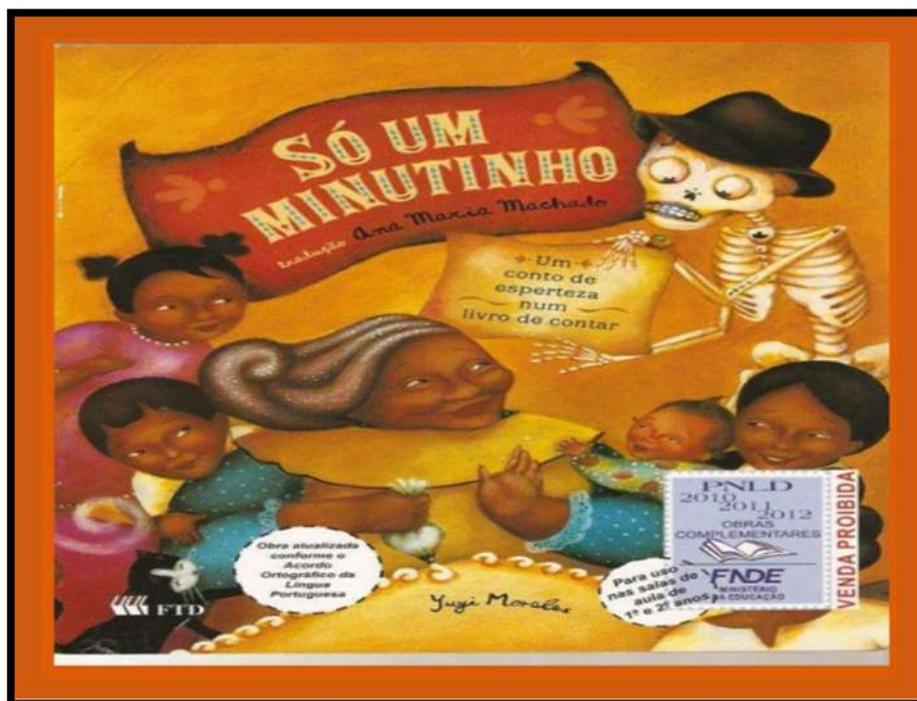


Figura 30 - capa do livro *Só um Minutinho*, Ana Maria Machado  
 Fonte: Arquivo próprio da autora, 2015

Relato 06 [...]“Trabalhar o projeto de leitura a partir do livro *Só um minutinho*, de Ana Maria Machado, com meus alunos, foi muito prazeroso e significativo, além de apresentar uma grande contribuição para o processo de alfabetização; O projeto foi desenvolvido com o intuito de despertar nos educandos o encantamento ao ler e ao mesmo tempo participar de diversificadas práticas em várias áreas do conhecimento. [...]”. (Bela, 2013)

Relato 07 [...]“Combinamos um lanche coletivo para comemorarmos os aniversariantes do trimestre, onde o cardápio seria “alimentos que nós gostamos!” Fiz uma *Leitura Deleite* em forma de novela, por capítulos e próximos capítulos, oferecida aos educandos da caixa do PNAIC<sup>26</sup>: Rimas saborosas, autor César Obeid, leitura de sextilhas e outras. Eles gostaram muito dos desenhos e figuras de massinha de modelar e dos nomes diferentes apresentados de algumas frutas. Quando a professora observou que era o suficiente, combinamos a continuação para outro dia. Como ocorre sempre perguntei: quem gostou? Ou então, espera a próxima. [...]” (Princesa Rapunzel, 2013)

Relato 08 [...]“Todos são muito interessados nas leituras dos livros de literatura que ficam disponíveis na nossa biblioteca em sala de aula, quando terminam as tarefas podem pegar livremente um livro para ler, inclusive os do varal que se encontram na parede, levar emprestado para casa e até sugerir a leitura pela professora para a turma.”(Princesa Anna, 2013)

<sup>26</sup> Caixa do PNAIC é uma nomenclatura usual, entre as alfabetizadoras do Município de Canoas, para denominar o acervo de obras complementares de 2012, distribuídas às escolas, para as turmas do bloco de alfabetização, no ano de 2013.

Relato 09 [...] *“Meu objetivo também era inserir a leitura significativa nas aulas de religião, assim sugeri o “Livro das Virtudes”, que foi um trabalho desenvolvido através dos das caixas do PNAIC e tendo como ponto de partida o poema” O livro”, que nos serviu como ponto para a construção do nosso livro[...].”* (Princesa Elsa, 2013)

Os relatos: 01, 03 e 05, são referentes a momentos de leitura deleite realizados nos encontros de formação continuada do PNAIC, 2013.

Segundo PNAIC (BRASIL, 2012k, p.08), “Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura”.

Neste contexto, a leitura deleite – o ler pelo prazer de ler, descrito em 2.4.1 como: *A Literatura Infantil como fonte de encantamento* – é uma prática incentivada pelo PNAIC, por isso, amplamente exercitada com os professores alfabetizadores durante os encontros de formação continuada.

Nesses relatos, foram utilizados livros que pertencem ao acervo complementar 2013, catalogado no capítulo 03, que foram recebidos pelas escolas das Redes Estaduais e Municipais, que aderiram ao PNAIC, conforme foi dito em 2.1.3. 3

Nos relatos 02, 04 e 06, pode-se observar exemplos de livros apresentados nos encontros de formação continuada do PNAIC, 2013, em momentos de leitura deleite, que foram trabalhados pelas professoras alfabetizadoras, com suas turmas, em suas escolas, em Sequências Didáticas, como *recurso pedagógico*, descrito em 2.4.2.

Na análise dos relatos, não encontrei, na fala das alfabetizadoras, registros acerca do “*que acham dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo programa [...]*”, conforme a primeira parte desse objetivo específico. Encontrei, sim, o registro do que as crianças acham dos livros, a exemplo nos excertos dos relatos: 07[...] *“Eles gostaram muito dos desenhos e figuras de massinha de modelar e dos nomes diferentes apresentados de algumas frutas. [...]* e 08 [...] *“Todos são muito interessados nas leituras dos livros de literatura que ficam disponíveis na nossa biblioteca em sala de aula.”*[...].

Analisando “[...] se os utilizam em sua prática docente;”, pude verificar que as professoras os utilizam, sim, em momentos de leitura deleite, conforme descrito no relato 07 [...] *“Fiz uma Leitura Deleite em forma de novela, por capítulos e próximos capítulos, oferecida aos educandos da caixa do PNAIC: Rimas saborosas, autor César Obeid, leitura de sextilha e outras.”*[...], para atividades pedagógicas específicas, como narrado no relato 09, [...] *“Meu objetivo também era inserir a leitura significativa nas aulas de religião, assim sugeri o “Livro das Virtudes”, que foi um trabalho desenvolvido através dos das caixas do*

*PNAIC e tendo como ponto de partida o poema "O livro", que nos serviu como ponto para a construção do nosso livro." [...] e mais, que aproveitam esse recurso, rotineiramente, em suas salas de aula, como uma ferramenta de apoio aos processos de alfabetização e de letramento, conforme descrito nos excertos dos relatos: 08 "[...] quando terminam as tarefas podem pegar livremente um livro para ler, inclusive os do varal que se encontram na parede, levar emprestado para casa e até sugerir a leitura pela professora para a turma.[...].*

Assim, ao "Averiguar o que acham dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo programa e se os utilizam em sua prática docente;", fica evidenciado, com base nos relatos 01, 03, e 05, que as professoras alfabetizadoras utilizaram em suas práticas docentes, os livros de literatura infantil distribuídos pelo PNAIC, no ano de 2013, trabalhados nos encontros de formação continuada do Programa e que utilizaram outros livros, conforme os relatos 02, 04, 06, 07 e 09, também das "Caixas do PNAIC" além desses, em sua prática docente.

*5.1.2 Análise dos dados com base no objetivo específico: "Descobrir se utilizam outros livros de literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas;"*

Relato 10- "A orientadora do PNAIC <sup>27</sup>solicitou para todas as professoras ficarem de costas para o centro da sala e no escuro escutamos a história de João e Maria<sup>28</sup>. Havia muitos sons durante a leitura deleite. Surpresa, a orientadora do PNAIC vestida de bruxa e a professora Bela, coordenadora local do PNAIC, numa jaulinha e uma casinha colorida de TNT montada no centro da sala. Uma casinha de doces foi guloseimas foi sorteada entre as professoras. Com os doces e balas solicitados na aula anterior enfeitamos uma casinha com guloseimas. Foi muito divertido e engraçado. E fomos ao sacrifício saborear, Muito bom !!"(Princesa Jasmine, 02/10/2013)

<sup>27</sup> O termo Orientadora do PNAIC foi utilizado nos excertos em substituição ao nome da mesma.

<sup>28</sup> *João e Maria* é um conto da tradição oral que foi compilado pelos irmãos Grimm, na Alemanha, no século XIX.



Figura 31 - Leitura deleite e encenação da história: *João e Maria*  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Relato 11 “[...] Durante o mês de outubro trabalhei com a professora paralela do 3º ano o projeto sobre a história João e Maria. Iniciamos contando a história para as turmas, reunidas, sentadas na sala e viradas de costas, com a luz apagada, a história foi narrada pelas professoras, bem como, caracterizadas de bruxa, produziam os sons do que acontecia no desenrolar da história instigando a imaginação dos alunos. Todos reagem a cada parte contada e aos estímulos sonoros com muita animação, já que não podiam enxergar o que acontecia e sim apenas imaginar e escutar. Ao fim da história as turmas puderam voltar aos lugares e encantados olharam a caracterização das professoras e a casa de doces. Convidados os alunos a relatar oralmente as partes da história, colocar suas impressões, contar o que mais gostaram, todos contribuíram com suas opiniões de maneira entusiasmada. Seguindo a atividade, apresentamos a Casa de Doces e convidamos os alunos a decorarem conforme a imaginavam, então com doce de leite e os mais variados tipos de doces, bolachas e guloseimas, as turmas enfeitaram a casa com extremo entusiasmo e alegria, impressionados com a atividade tão diferente. Ao terminarem a Casa de Doces os alunos e as professoras degustaram as guloseimas, interagindo uns com os outros de maneira lúdica e divertida. Todos ficaram encantados e adoraram a proposta de uma hora do conto diferenciada[...]”.(Princesa Aurora)

Relato 12 “Fomos apresentadas neste encontro, com a leitura deleite feita pela princesa Elsa, que tratava sobre um coelhinho que não sabia ler e não se sentia motivado a aprender, até que com o tempo viu a importância da leitura em sua vida e que ela estava presente em tudo, então foi “de verdade” para a escola e aprendeu a ler.

*A cena em que se passa a história é feita com cenários diferentes e auxílio de bichinhos de pelúcia, realmente muito graciosos.” (Princesa Bela, 2013)*



Figura 32 - Leitura Deleite: *O coelhinho que não sabia ler*, tradição oral  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Relato 13: *“Abrimos o encontro com a leitura deleite feita pela colega Rapunzel: As cores do outono: a história foi usada para trabalhar as quatro estações e os movimentos da terra. Os trabalhos dos alunos foram mostrados para as colegas (registro da hora do conto: trabalhos com folhas coletadas pelos alunos e desenhos livres[...].”(Princesa Cinderela,17/06/2013)*

Relato 14: *“Nosso encontro foi na escola Rio de Janeiro. A aula foi iniciada com os avisos. Em sequência, ouvimos a leitura deleite realizada pela orientadora do PNAIC: O menino que chovia” (Princesa Aurora, 2013)*

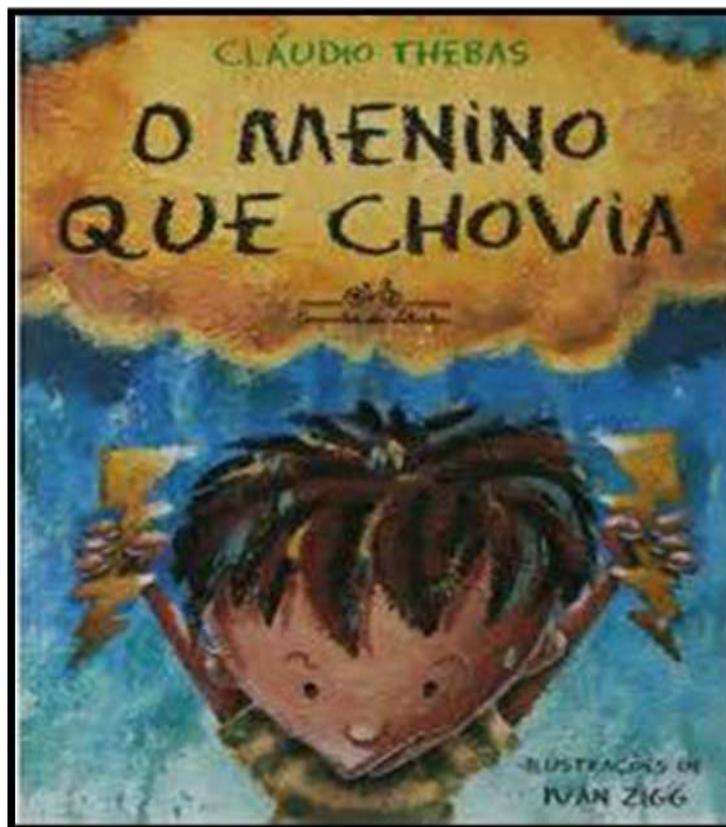


Figura 33 - Capa do livro *O menino que chovia*, Cláudio Thebas  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Início esta análise tecendo algumas considerações relevantes, acerca dos relatos apresentados neste item.

Quanto ao relato 10, ao ler a descrição realizada pela alfabetizadora, sobre o momento de uma leitura deleite, do clássico da literatura infantil *João e Maria*, pode-se dimensionar a importância de momentos lúdicos para a formação das crianças, partindo do fato de que, até os adultos sentem-se emocionados e contagiados por momentos carregados por encantamento e magia. Emoção, essa, expressa na fala da alfabetizadora, no relato 10: “[...] *Surpresa, a orientadora do PNAIC vestida de bruxa e a professora Bela, coordenadora local do PNAIC, numa jaulinha e uma casinha colorida de TNT montada no centro da sala.*” [...].

Acerca do momento descrito, Fanny Abramovic nos diz:

Ah, como é importante na formação de qualquer criança ouvir muitas histórias... Escutar histórias é o início da aprendizagem para ser um leitor e ser leitor é ter todo um caminho de descobertas e de compreensão do mundo, absolutamente infinito... (ABRAMOVIC, 1991, p.16)

No fragmento da fala que diz: “*Havia muitos sons durante a leitura deleite.*” pode-se entender que esses sons mobilizaram as emoções da redatora e que, embora não os tenha descrito, deixou evidenciado o quanto eles foram significativos para que ela se deixasse interagir com a proposta da Orientadora do PNAIC naquele momento de formação continuada. Esses sons são os não ditos que nos permite ir ao encontro das pistas de como o sentido se constitui no discurso, atestando a sua incompletude, seus pontos de ruptura, suas derivas, sua ambivalência constitutiva, seu descentramento, pelo fato de a AD não estabelecer uma relação de ingenuidade com a linguagem, destituindo-lhe qualquer poder de transparência. E justamente pelo fato de a linguagem não ser transparente para a AD é que faz com que ela abandone a tese de que seria possível extrair os sentidos dos textos, pois os sentidos não estão grudados nas palavras, colados ao texto, escondido por de trás da fala, à espera de deciframento. Trata-se de uma relação mais viva com a linguagem que evita acordos simplistas de responder o que um texto quer dizer. Ela busca o contrário: um compromisso de maior implicação com o funcionamento da linguagem num caminho que procura responder como o texto funciona, não o que ele transmite, revela, mas como ele significa. Nas palavras de Orlandi (2003, p.17):

A análise de conteúdo, como sabemos, procura extrair sentidos dos textos, respondendo à questão: o que este texto quer dizer? Diferentemente da análise de conteúdo, a Análise do Discurso considera que a linguagem não é transparente. Desse modo ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado. A questão que ela coloca é: como este texto significa? (ORLANDI, 2003, p.17)

Ainda acerca desse momento lúdico, verifica-se, assim, que houve ressonância, na sala de aula, conforme relato 11 “[...] *Durante o mês de outubro trabalhei com a professora paralela do 3º ano o projeto sobre a história João e Maria.*

Também, no mesmo relato, podemos perceber o quanto esse momento foi significativo para a alfabetizadora, que descreve [...] *Iniciamos contando a história para as turmas, reunidas, sentadas na sala e virada de costas, com a luz apagada, a história foi narrada pelas professoras* Assim, durante o momento de leitura deleite, observa-se que algumas técnicas utilizadas pela orientadora de estudos do PNAIC, como elemento de conexão com o lúdico, foram utilizados pela alfabetizadora com seus alunos, em sua escola. Conforme nos narra, a seguir: [...] *bem como, caracterizadas de bruxa, produziam os sons do que acontecia no desenrolar da história instigando a imaginação dos alunos [...].*

*[...] bem como, caracterizadas de bruxa, produziam os sons do que acontecia no desenrolar da historia instigando a imaginação dos alunos [...].*

Os relatos 12 e 13 descrevem, através das falas: *[...] “Fomos presenteadas neste encontro, com a leitura deleite feita pela princesa Elsa [...]”* e *“[...] Abrimos o encontro com a leitura deleite feita pela colega Rapunzel [...]”* a socialização de práticas entre as professoras, o que muito contribui nos encontros de formação continuada.

Nóvoa, (1997, p.26), lembra-nos de que “A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando.”

Acerca do relato 12, é importante ressaltar que o conto de Literatura Tradicional, sobre o qual a alfabetizadora se refere, ao dizer: *“[...] tratava sobre um coelhinho que não sabia ler e não se sentia motivado a aprender [...]”* é oriundo da tradição oral, sendo seu autor desconhecido.

Parafita afirma que a tradição oral:

*É a transmissão de saberes feita oralmente, pelo povo, de geração em geração, isto é, de pais para filhos ou de avós para netos. Estes saberes tanto podem ser os usos e costumes das comunidades, como podem ser os contos populares, as lendas, os mitos e muitos outros textos que o povo guarda na memória (provérbios, orações, lengalengas, adivinhas, cancioneros, romanceiros, etc.). Também são conhecidos como património oral ou património imaterial. Através deles cada povo marca a sua diferença e encontra-se com as suas raízes, isto é, revela e assume a sua identidade cultural. ( 2002, p.09-12)*

No livro *Problemas da Literatura Infantil*, Cecília Meireles nos fala acerca da utilidade da Literatura Tradicional, por transmitir a experiência já vivida, expressar noções do mundo adquiridas de forma empírica, e principalmente por fazê-lo de forma encantadora, visando à felicidade de todos.

Se considerarmos que essa literatura, continuando a evoluir, conservou, no entanto, suas reminiscências, especialmente nas mãos das crianças – quando os adultos passaram a contemplá-las como ridículas superstições, práticas ineficazes, hábitos desnecessários, à medida que a ciência, trazendo-lhes novas luzes, lhes indicava outro comportamento, veremos que há um vasto conteúdo de experiência humana nessas tradições infantis dispersas pelo mundo. E dela se nutria a criança, antes do livro, recebendo-a como um alimento natural nos primeiros anos da vida. Não se pode evocar uma infância de outrora, sem a sentir nessa atmosfera de ensinamentos tradicionais. (MEIRELES, 1984, p.54)

Sobre o relato 13, destacamos o seguinte excerto: [...] “*Abrimos o encontro com a leitura deleite feita pela colega Rapunzel: As cores do outono: a história foi usada para trabalhar as quatro estações e os movimentos da terra [...]*”.

O registro feito no Diário de Aprendizagens, serve para relatar um momento de leitura deleite que uma colega realizou naquele encontro de formação do PNAIC e que havia realizado em sua sala de aula, anteriormente, para introduzir um conteúdo com seus alunos: as quatro estações do ano.

É preciso observar que a denominação de leitura deleite, anunciada em: “[...] *a história foi usada para trabalhar as quatro estações e os movimentos da terra [...]*” não se aplica, ou melhor, confunde-se, pois deixa de ser apenas *uma fonte de encantamento* (descrito em 2.4.1)- proposta desse tipo de leitura- e passa a ser utilizada como um *recurso pedagógico* (descrito em 2.4.2) para a introdução de um conteúdo: As estações do ano.

É evidente que a literatura infantil tem muitas funções e nenhuma delas pode ser considerada importante do que a outra, no entanto, “Precisamos planejar para fazermos escolhas coerentes, organizar nossas rotinas, ter nossos objetivos delimitados, saber aonde queremos chegar e o que precisamos ensinar aos nossos alunos.” (BRASIL, 2012a, p.07). Assim, Se o objetivo é introduzir novos conteúdos, a leitura deixa de ser deleite e assume um papel pedagógico.

Acerca dos objetivos a serem explorados através da leitura, segundo orientações do PNAIC:

Ler para nossos alunos é prática fundamental para despertar o gosto e o desejo pela leitura. [...] Em nosso dia a dia, utilizamos a leitura com diferentes objetivos (lemos para obter informações sobre um assunto específico, para localizarmos uma rua, para seguirmos prescrições médicas, para nos distrairmos), os quais direcionam nossas atitudes diante do texto. São essas estratégias, práticas sociais que vivenciamos em nossas ações de leitores competentes, que devem ser tomadas como base para o ensino e o trabalho na sala de aula com a leitura, diminuindo cada vez mais as atividades artificiais e proporcionando, com mais intensidade, atividades próximas às práticas sociais de letramento. (BRASIL, 2012, p.08-09)

Concluindo a análise dos relatos anteriores respondendo ao questionamento proposto pelo seguinte objetivo específico: “[...] se utilizam outros livros de literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas;”

Como verificamos através dos relatos 10 a 14, tanto a orientadora de estudos quanto as alfabetizadoras buscaram outros livros de literatura infantil para o planejamento de suas aulas.

Para Paulo Freire, é preciso “conceber o professor como sujeito inventivo e produtivo, que possui identidade própria e autonomia, como construtor e (re) construtor de suas práticas e não mero reprodutor de orientações oficiais;” (FREIRE, 1996, apud BRASIL, 2012g, p.20)

Assim, observa-se que o PNAIC trouxe um acervo literário de auxílio à prática docente, catalogado no capítulo 03, e foi além, incentivando também a autonomia do professor em sua prática.

### *5.1.3 Análise dos dados com base no objetivo específico : Investigar as ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;”*

Partindo da análise dos cadernos de formação do PNAIC, observa-se o incentivo dado aos momentos lúdicos na escola, principalmente aqueles ligados a literatura infantil.

A importância do estímulo a momentos lúdicos e principalmente do contato dos alunos com livros de literatura infantil já estava presente desde a concepção do PNAIC, conforme:

Considerando que o foco central do trabalho na área de língua portuguesa, tal como proposto na maior parte dos documentos curriculares brasileiros, é o desenvolvimento das capacidades de leitura e de escrita, de modo crítico, criativo, propositivo, suportes variados de textos precisam ser disponibilizados aos professores. Alguns materiais já têm sido garantidos em Programas do Ministério da Educação: obras literárias (Programa Nacional da Biblioteca da Escola) e livros diversos para além da esfera literária (Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares). É necessário garantir que esses materiais distribuídos pelo MEC cheguem às escolas e, uma vez nas escolas, que estejam acessíveis a professores e alunos, e que estejam disponibilizados para o uso a que se destinam. (BRASIL, 2012c, p.)

O caderno 01 traz os direitos de aprendizagem da língua portuguesa, e eles ressaltam o direito que as crianças têm de “[...] participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos [...]”, conforme Quadro 01.

Na sequência dos encontros de formação continuada do PNAIC, um caderno de formação denominado: *Vamos brincar de construir as nossas e outras histórias* abordou com exclusividade a importância do lúdico nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos. Esse caderno anunciava, (BRASIL, 2012c, p.04): “Nesta unidade teremos como foco a presença do lúdico na sala de aula. Discutiremos a importância de brincar, de jogar e de ler

na escola como formas de levar as crianças a imaginar, sonhar, divertir-se e, sobretudo, aprender.”

Assim, o incentivo a leitura e ao uso da literatura infantil distribuída pelo PNAIC, através de momentos de Leitura Deleite, esteve presente nas formações do Pacto nos anos de 2013 e 2014, nos relatos: 01, 03, 05, descritos em 5.1.2.

Também, os momentos de incentivo a prática da leitura de outros materiais literários fez parte dos encontros do PNAIC, nos relatos 10, 12, 13 e 14, conforme citado em 5.2.2.

As “ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas” são identificadas nos relatos 02, “[...] *Vamos agora escutar a história da joaninha que perdeu as pintinhas de suas asas.* [...]”, quando a alfabetizadora reproduz uma prática relacionada a uma história trabalhada na formação continuada e citada no relato 01[...]*“Leitura deleite: A joaninha que perdeu as pintinhas[...].”*

Ainda, no relato 11, [...] *Durante o mês de outubro trabalhei com a professora paralela do 3º ano o projeto sobre a historia João e Maria.[...]*, a alfabetizadora utiliza a mesma história citada no relato10 [...] *“A orientadora do PNAIC solicitou para todas as professoras ficarem de costas para o centro da sala e no escuro escutamos a história de João e Maria[...].”* e mais, ainda utiliza-se de técnicas semelhantes para despertar a imaginação dos seus alunos, conforme podemos observar nos excertos dos relatos: 10 *“A ‘orientadora do PNAIC’ solicitou para todas as professoras ficarem de costas para o centro da sala e no escuro escutamos a história de João e Maria<sup>29</sup>. Havia muitos sons durante a leitura deleite. Surpresa, a orientadora do PNAIC vestida de bruxa[...]* e 11 *“[...]iniciamos contando a historia para as turmas, reunidas, sentadas na sala e virada de costas, com a luz apagada, a história foi narrada pelas professoras, bem como, caracterizadas de bruxa, produziam os sons do que acontecia no desenrolar da historia instigando a imaginação dos alunos[...].”*

Os dois exemplos anteriores, já analisados em 5.1.2, para verificar se “utilizam outros livros de literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas”, é apenas um exemplo das muitas situações em que se observam as “[...] ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;”.

Afirmamos isso, baseados nos relatórios das Sequências Didáticas, descritas em 4.2.3, e analisadas em 5.1.1 e 5.1.2, solicitadas como atividade a distância, no ano de 2013 e que, em sua quase totalidade, sem a sugestão das orientadoras de estudos, partiram de um livro de literatura infantil, confirmando que as alfabetizadoras compreenderam a importância da

---

<sup>29</sup> João e Maria é um conto da tradição oral que foi compilado pelos irmãos Grimm, na Alemanha, no século XIX.

literatura infantil, tão enfatizada nos encontros de formação continuada do PNAIC, nos processos de alfabetização e letramento dos alunos.

Outra evidência da questão estudada neste tópico, no que diz respeito às “[...] ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas”, é a presença do material de literatura infantil disponibilizado pelo Pacto, descrito em 2.1.3.3, nas salas de aula, Figuras (34, 35, 36, 37 e 38).

A importância do material literário a disposição dos alunos sempre foi trabalhada nos encontros de formação continuada do PNAIC e pode ser observadas e registrados em fotografias feitas pelas orientadoras de estudos, em visitas que fizeram às alfabetizadoras participantes do Programa, em 2013. Também através dos registros fotográficos desses ambientes alfabetizadores, realizados pelas próprias professoras, no ano de 2014, como atividade a distância, conforme descrito em 4.2.4.



Figura 34 - Obras complementares 2013, sala de aula da Princesa Rapunzel  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 35 - Obras complementares 2012, sala de aula da Princesa Cinderela  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 36 - Obras complementares 2013, sala de aula da Princesa Branca de Neve  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 37 - Obras complementares 2012, sala de aula da Princesa Anna  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

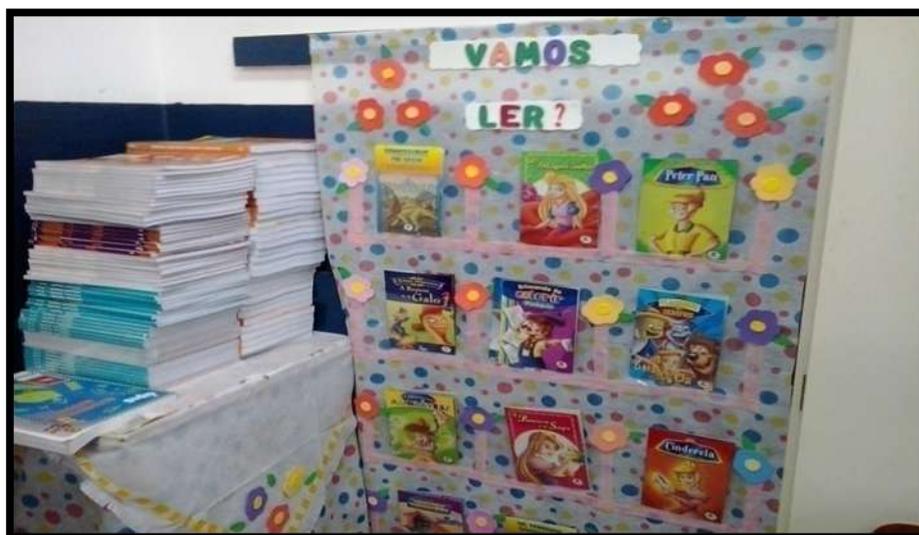


Figura 38 - Obras complementares 2012, sala de aula da Princesa Aurora  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

A importância da presença de outros livros de literatura infantil, nos espaços da sala de aula, bem como os Cantinhos de Leitura, também foi trabalhada sistematicamente nos encontros formativos do PNAIC.

O Cantinho de Leitura é um espaço, dentro da sala de aula, no qual o aluno tem a sua disposição livros de literatura infantil, para que possa fazer uso deles, sempre que tiver vontade, respeitando as combinações prévias com a professora e com os colegas.

Esse é um espaço de incentivo à leitura, no qual, geralmente, encontram-se os livros oferecidos pelo PNAIC, descritos no capítulo 03, além de outros materiais impressos, disponibilizados pelo grupo de professores e alunos.

Dentre os direitos de aprendizagem da língua portuguesa, descritos no Quadro 01, destaca-se “Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.” (BRASIL, 2012e, p.32).

Também, os direitos de aprendizagem específicos para a leitura, descritos no Quadro 02, asseguram o direito ao acesso dos alunos ao acesso à leitura em sala de aula. São eles: “Ler textos não-verbais, em diferentes suportes;” [...] “Ler textos (poemas, canções, tirinhas, textos de tradição oral, dentre outros), com autonomia.” (BRASIL, 2012e, p.33).

Como foi dito anteriormente, nas Figuras 39, 40 e 41, que registram esses espaços, foram feitas pelas orientadoras de estudos, em visitas que realizadas às alfabetizadoras participantes do Programa, em 2013 e atestados pelos registros fotográficos desses ambientes alfabetizadores, realizados pelas próprias professoras, no ano de 2014, como atividade a distância, conforme descrito em 4.2.4.



Figura 39 - Cantinho da leitura, sala de aula da Princesa Elsa  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 40 - Cantinho da leitura, sala de aula da Princesa Bela  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 41 - Cantinho da Leitura, sala de aula da Princesa Jasmine

Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

Concluindo a análise acerca das “[...] ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas”, é importante destacar que, no final do ano de 2013 e de 2014, foram realizados Seminários Municipais de encerramentos do PNAIC.

Durante esses Seminários, foi solicitado às alfabetizadoras que participassem do evento mediante inscrição de trabalhos em forma de pôster ou de portfólio com o objetivo de demonstrar algumas de suas práticas pedagógicas realizadas com seus alunos, naqueles anos. As professora, poderiam organizar as mostras coletivamente, por escolas, embora os trabalhos fossem individuais.

Algumas participaram da atividade através da apresentação de um pôster e outras apresentaram portfólios exibindo suas práticas, nos períodos descrito, com seus alunos.

No Seminário Municipal do PNAIC, em 2013 e 2014, foram expostos trabalhos, tanto na forma de pôster (Figura 26), quanto em portfólio (Figuras 42, 43, 44 e 45), demonstrando muitas práticas pedagógicas, realizadas pelas professoras, com os alunos do bloco de alfabetização evidenciam que houve, sim, “[...] ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;”, dado a ênfase com que o trabalho desenvolvido a partir da literatura infantil, foi abordado nas formações continuados do PNAIC.



Figura 42 - Seminário Municipal do PNAIC, Canoas, 2013  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 43 - Seminário Municipal do PNAIC, 2013 Exposição de trabalho,  
EMEF Guajuviras  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 44 - Seminário Municipal do PNAIC, 2014  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 45 - Seminário Municipal do PNAIC, 2013  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015

*5.1.4 Análise dos dados com base no Objetivo Geral : “Investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas.”*

A análise deste objetivo traçado para esta pesquisa foi o menos conclusivo. Isso porque, para verificar se a *“os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento”* seria necessário realizar um levantamento acerca dos índices de aprovações no Bloco de alfabetização, descrito em 2.1.3, e traçar um comparativo com os anos que antecederam o PNAIC.

No entanto, no Bloco de Alfabetização, como já foi dito, é um tempo de 600 dias letivos, sem interrupções. Como ainda não temos um ciclo completo, após o início das formações do PNAIC, não há como saber, quantitativamente, se *“os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento”*.

Porém, esta pesquisa tem um caráter qualitativo e, com base nos relatos analisados em 5.1.1, 5.1.2 e 5.1.3, pode-se observar que há um grande envolvimento das alfabetizadoras participantes das formações do PNAIC em 2013 e 2014, com práticas de leitura, com seus alunos, em suas salas de aula, nas escolas da Rede Municipal de Canoas. Assim, a expectativa é que os resultados das formações continuadas do PNAIC, possam se refletir positivamente nos próximos índices de alfabetização . Por enquanto, o que se imagina é que aprender tenha se tornado uma tarefa mais prazerosa e divertida para nossas crianças, conforme registro das Figuras 46, 47, 48e 49.



Figura 46 - Aluno da Rede Municipal de Canoas, em contato com um Livro  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 47 - Formação continuada PNAIC: Pinóquio no bosque das figuras planas, de autoria desconhecida, 2014 e aula de introdução à geometria  
 EMEF. Duque de Caxias, 2014  
 Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 48 - Momentos de Tarde do Pijama na EMEF Duque de Caxias  
Fonte: Arquivo pessoal da autora, 2015



Figura 49 - Leitura Deleite, EMEF Duque de Caxias, Canoas, RS  
Fonte: Arquivo pessoal da autora

Assim, com base nas análises dos dados, realizadas seguindo os objetivos traçados para esta investigação, um a um, ser capaz de responder, ao problema desta pesquisa:

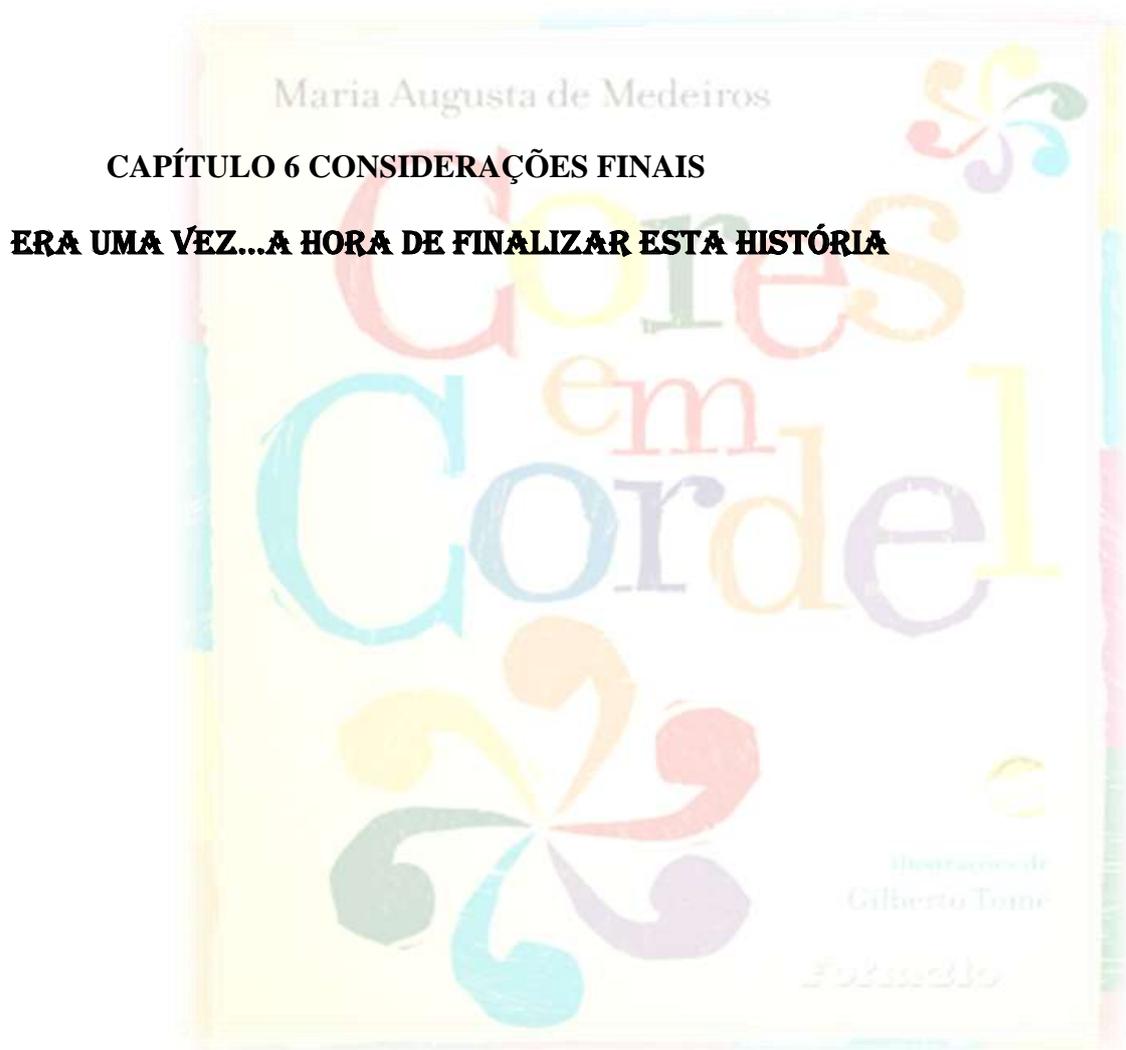
**Qual é o papel da literatura infantil fornecida pelo PNAIC na prática docente, bem como nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Ensino de Canoas?**

A literatura infantil oferecida pelo PNAIC tem feito parte dos encontros de formação continuada do Pacto, bem como na prática docente das alfabetizadoras da Rede Municipal de Canoas, bem como descrito e analisado em 5.1.1.

Quanto aos processos de alfabetização e de letramento dos alunos do Bloco de Alfabetização da Rede Municipal de Canoas, pode-se observar, pela análise dos dados demonstrados até aqui, a presença sistemática da literatura infantil nas salas de aula, tanto pelo acervo complementar de literatura infantil presente nas salas de aula, conforme descrito em 2.1.3.3

Quanto aos índices oficiais que comprovem se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa está cumprindo com o compromisso formal assumido pelos governos 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, ainda não há tempo hábil para esta comprovação, uma vez que, como disse anteriormente, ainda não foi concluído um ciclo de três anos, desde o início das formações do PNAIC.

Fica, assim, a expectativa de que pesquisas futuras se ocupem de verificar em que medida o Pacto contribuiu ou não para potencializar o processo de alfabetização e de letramento a expectativa de futuros trabalhos acadêmicos que possam dar continuidade e trazer as respostas que não foram possíveis de serem concluídas com esta pesquisa.



A importância da literatura infantil na prática docente, enquanto facilitadora dos processos de alfabetização e de letramento é prevista nos PCN(s), que diz ser “[...] importante que o trabalho com o texto literário esteja incorporado às práticas cotidianas da sala de aula, visto tratar-se de uma forma específica de conhecimento.” (BRASIL, 1997, p.29)

Durante a pesquisa, foi possível observar que a literatura infantil foi tratada como uma atividade constante nos encontros de formação continuada do PNAIC, nos anos de 2013 e 2014. Fato constatado na análise dos relatos (01; 03; 05; 10-14) realizados nos Diários de aprendizagens (4.2.2).

A análise dos dados desta pesquisa, baseada no objetivo geral, que é: “Investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas.” e nos específicos, que são: “Averiguar o que acham, as alfabetizadoras participantes do PNAIC, dos livros de literatura infantil disponibilizados pelo programa e se os utilizam em sua prática docente; Descobrir se elas utilizam outros livros de literatura, que não recebidos do Programa, no planejamento de suas aulas; Investigar as ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;” apontou os resultados, sobre os quais será descrito a seguir, como foi feito anteriormente, começando pelos objetivos específicos.

As professoras alfabetizadoras do município de Canoas, que fizeram parte do corpus de análise desse estudo, demonstraram utilizar os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC, em suas práticas docentes. Fato que se comprova pelos relatos (01; 03; 04), realizados nos Diários de Aprendizagens, os quais registram momentos de leitura deleite, realizados por alfabetizadoras, nos encontros de formação continuada, demonstrando que são ativas nos processo formativo.

Os relatos (02; 04; 06-09), retirados dos relatórios das sequências, demonstram práticas de alfabetização e de letramento realizadas pelas professoras alfabetizadoras, com seus alunos em sala de aula, a partir desse material. Também, a análise das fotografias dos ambientes alfabetizadores (Figuras: 08; 09; 34-38; 39-41) demonstram que o acervo literário, descrito em 3.4, distribuído pelo PNAIC, está à disposição dos alunos em sala de aula e é utilizado por eles como descrito no relato 08: [...] *“Todos são muito interessados nas leituras dos livros de literatura que ficam disponíveis na nossa biblioteca em sala de aula, quando terminam as tarefas podem pegar livremente um livro para ler, inclusive os do varal que se encontram na parede, levar emprestado para casa e até sugerir a leitura pela professora para a turma.”* (Princesa Anna, 2013).

Também, pela análise dos resultados foi possível observar que outros livros de literatura infantil, além dos disponibilizados pelo PNAIC, foram utilizados nos encontros de formação continuada (relatos: 10; 12-14), bem como nas salas de aulas das turmas de alfabetização da rede Municipal de Canoas, conforme relato 11.

No que diz respeito as “[...] ressonâncias das formações continuadas, dos professores participantes do PNAIC, em suas práticas pedagógicas;”, pode-se observar que atividades realizadas nos encontros de formação continuada do PNAIC, foram também reproduzidas, com variações, em sala de aula, tais como descrito nos relatos 01-06; 10 e 11, que falam de momentos de leitura deleite realizados nos encontros formativos do PNAIC e, posteriormente, nas salas de aula das alfabetizadoras participantes do Pacto.

Também, a análise da Figura 47, demonstra uma prática para a introdução da geometria, através da história de literatura infantil “Pinóquio”, e a mesma prática realizada em uma turma de alfabetização de uma participante do PNAIC.

Outro fato observado é que uma das recomendações do Programa era a criação de espaços lúdicos de incentivo à leitura, denominados “cantinhos da leitura”. Esses espaços são registrados nas fotografias dos ambientes alfabetizadores, nas Figuras: 39-41.

Também, deve-se considerar que a presença da literatura infantil, tão fortemente estimulada nos encontros de formação continuada do Pacto, foi demonstrada nas práticas das alfabetizadoras, através dos trabalhos apresentados por elas nos seminários municipais de 2013 e de 2014, conforme Figuras: 42-45.

Atendendo ao objetivo geral desta pesquisa, que é: *“Investigar como os livros de literatura infantil disponibilizados pelo PNAIC estão contribuindo para as práticas docentes e nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Ensino de Canoas.”*, observa-se que, a partir dos relatos feitos anteriormente, acerca do trabalho lúdico realizado através da literatura infantil disponibilizada pelo PNAIC, bem como pela análise das Figuras 46-49, que qualitativamente houve uma contribuição desse material literário para os processos de alfabetização e de letramento dos alunos da Rede Municipal de Canoas, dado o encantamento que esses momentos podem oferecer, além de auxiliarem na formação global dos alunos, conforme estudado no capítulo 02.

No entanto, o aspecto quantitativo, ou seja, os índices de aprovação no término do bloco de alfabetização, que corresponde ao 3º ano do Ensino Fundamental, só poderá ser apontado por estudos posteriores, uma vez que o terceiro ano de encontros de formação continuada do PNAIC está se encerrando no final deste ano de 2015, não havendo tempo hábil para esta pesquisa averiguar esses dados.

Este trabalho pretende demonstrar o quanto as formações continuadas do PNAIC vêm influenciando positivamente os alfabetizadores do Município de Canoas, demonstrar a importância da ludicidade, principalmente através da literatura infantil, nos processos de alfabetização e de letramento dos alunos e ressaltar a importância da formação continuada para a prática docente.

## REFERÊNCIAS

ABRAÃO, Virgínia. **Revista CON(TEXTOS) Linguísticos**, Vitória, n.3, p. 77-90.  
Disponível em: <file:///C:/Users/Simoni%20Gon%C3%A7alves/Downloads/5140-10363-1-SM%20(1).pdf>. Acesso em 25 jul. 2015.

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1991.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. São Paulo: Scipione, 2003.

ALVES, Ruben. **Gaiolas ou asas: A arte do vôo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Edições Asa, 2004.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTONIOLI, Camyla; COSTA. Anelise; FORNO, Letícia. O Professor Reflexivo e o Reconhecimento das altas habilidades/superdotação. UFSM. Instituto de Educação/UL-PT. **9ºAMPED SUL. 2012**. Disponível em:  
<<http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2578/480>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

ANTUNES, C. **Uma nova concepção sobre o papel do brincar**. São Paulo: Páginas abertas, ano 29, n.21. p.34-5, 2004.

ARAUJO, Júlio; SANTOS, Leonel. **Eutomia: revista de literatura e lingüística**. HQs digitais e o aprimoramento das capacidades de linguagem. Recife, 14 (1): 187-206, Dez. 2014.  
Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n128/v36n128a09.pdf>>.  
Acesso em: 16 out. 2015.

ARIÈS, Philippe. **A História social da infância e da família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. p. 14-156.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70: LDA, 2009.  
Disponível em <<http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao18/artigos/007.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação**. 34.ed. São Paulo: Scipione, 2002.

BRASIL. Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 25 abr. 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11686589/artigo-61-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 10172/01. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/LEIS\\_2001/L10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm)>. Acesso em: 25 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Dispõe sobre o Plano Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília/DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13015.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13015.htm)>. Acesso em: 26 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diversas áreas do conhecimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Acervos Complementares: alfabetização e letramento nas diversas áreas do conhecimento**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília: A Secretaria, 2012 n. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category\\_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12696-acervoscomplementares-2013-site-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 09 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014 a. Disponível em: <[http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Conselho Deliberativo. **Resolução nº 4 de 27 de fevereiro de 2013**. Estabelece orientações e diretrizes para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa para a Formação Continuada de Professores Alfabetizadores, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_cd\\_04\\_2013.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_cd_04_2013.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9(nove) anos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf)>. Acesso em 28 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Pró-letramento**: programa de formação continuada de professores das séries iniciais do ensino fundamental: guia geral. Brasília: MEC, 2007i. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pro-letramento?id=12346>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Diretoria de Currículos Educação Integral - DICEI Coordenação Geral do Ensino Fundamental – COEF. **Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental**. Brasília. Dezembro/ 2012d. 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: 25 out. 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores** Guia do Formador Janeiro 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia\\_for\\_1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Prof/guia_for_1.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1 : unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012i. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_3\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_3_MIOLO.pdf)>. Acesso em 25 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: alfabetização para o campo: respeito aos diferentes percursos de vida: educação do campo: unidade 07 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012l. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao\\_no\\_Campo\\_Unidade\\_7\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Educacao_no_Campo_Unidade_7_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a apropriação do sistema de escrita alfabética e a consolidação do processo de alfabetização: ano 2: unidade 3 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012h. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_3\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_3_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 29 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012m. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade2_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** caderno de apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012c. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Apresentacao%20MIOLO.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1.unidade 1 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012e. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_1_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 12 abr. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** currículo no ciclo de alfabetização: consolidação e monitoramento do processo de ensino e de aprendizagem. Ano: 02. Unidade: 01/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012 a. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_1\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_1_MIOLO.pdf)>. Acesso em 20 jun. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Educação Matemática do Campo / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2014b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC\\_MAT\\_Campo-pg001-064.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/cadernosmat/PNAIC_MAT_Campo-pg001-064.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012g. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao\\_de\\_professores\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Formacao_de_professores_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 03 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2015.

<[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos\\_2015/cadernos\\_novembro/pnaic\\_cad\\_3\\_19112015.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Cadernos_2015/cadernos_novembro/pnaic_cad_3_19112015.pdf)>. Acesso em: 05 dez. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** Livreto. Brasília: MEC, SEB, 2012f. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto\\_livreto.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf)>. Acesso em: 17 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa: ano 1: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012k. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_2\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_2_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 20 nov. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas: ano 01, unidade 06 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012j. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_1\\_Unidade\\_6\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 23 out. 2015.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:** vamos brincar de construir as nossas e outras histórias. Ano: 02 Unidade: 04/Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio a Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012b. Disponível em: <[http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano\\_2\\_Unidade\\_4\\_MIOLO.pdf](http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_2_Unidade_4_MIOLO.pdf)>. Acesso em: 19 jun. 2015.

BROUSSEAU, G. **Fondements et Méthodes de la Didactique des Mathématiques.** Recherches em Didactique des Mathématiques, Grenoble, v. 7, n. 2, p. 33-116, 1986.

CAREGNATO, R.C.A.; MUTTI, R. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso versus análise de conteúdo. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, v.15, n.4, p. 679-684, out./dez. 2006. 22 Mar. 2015.

COELHO, Beth. **Contar histórias:** uma arte sem idade. São Paulo: Ática, 2001.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil:** Teoria, Análise e Didática. São Paulo: Moderna, 2000.

CORSO, Diana. **Fadas no divã: psicanálise nas histórias infantis**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIDI-HUBERMAN, Georges. « **s'inquiéterdevantchaqueimage** » (entrevista com Georges Didi-Huberman realizada por MathieuPotte-Bonneville e Pierre Zaoui), in *Vacarme*, nº37, outono de 2006. Disponível em <<http://www.vacarme.org/article1210.html>>. Acesso em: 20 nov. 2015.

DUARTE, R. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. *Educar*, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

FERREIRA, Andrea. T. B.; LEAL, Telma F. A formação continuada de professores: enfim o que pensam e sugerem os docentes? *In: Formação continuada de professores: reflexões sobre a prática*. Recife: Universitária, UFPE, 2010.

FERREIRO, Emília. **Alfabetização em Processo**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1985

FRANCHI, E. *Pedagogia do alfabetizar letrando: da oralidade a escrita*. 9. ed. São Paulo: Cortez: 2012.

FREINET, Célestin. **A educação do trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Formação continuada de professores: uma análise das modalidades e das práticas em estados e municípios brasileiros**.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 2.ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GODOY, A. S. (1995). Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, 35(2), 57-63.

GÓES, M. L. P. S. **Re-leituras da literatura para a juventude: uma pedagogia do imaginário**, *Pedagogias do Imaginário – olhares sobre a literatura infantil*. Porto: Asa, 2002, pp. 31-41.

GOMES, Alberto Albuquerque. A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *In: VI Congresso Português de Sociologia*. 2008. Disponível em: <<http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/590.pdf>>. Acesso em: 28 nov. 2015.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica**. 2007. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <[http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala\\_topicos\\_especiais\\_pne/textos\\_links/ideb.pdf](http://escoladegestores.mec.gov.br/site/6-sala_topicos_especiais_pne/textos_links/ideb.pdf)>. Acesso em: 27 nov. 2015.

LIBANÊO, C. J. & PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. *In: PIMENTA, S. G.(org.) Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2006.

LIBANIO, João Batista. **A arte de formar-se**. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2001.

MACHADO, Ana Maria. **Como e Por que Ler os Clássicos Infantis desde cedo**. São Paulo, Moderna, 2004.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEIRELES, C. **Problemas da Literatura Infantil**. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3.ed. Porto Alegre: Sulina 2005.

NÓVOA, António. Formação de professores e formação docente. *In: \_\_\_\_\_*. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa-Portugal, Dom Quixote, 1997.

\_\_\_\_\_. **Professores: Imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 6.ed. Campinas: Pontes, 2005.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. Campinas: Pontes, 2003.

PARAFITA, A. – “Prefácio”, **Pedagogias do imaginário**: olhares sobre a literatura infantil. Porto: Asa, 2002, p.9-12.

PÊCHEUX, M., & Fuchs, C. (1993). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). Em F. Gadet, & T. Hak (Orgs.), **Por uma análise automática do discurso** (pp. 163-187). Campinas: Editora UNICAMP. Disponível em: <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos\\_de\\_comunicacao/PRC/VOL11N3/03.PDF](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/veiculos_de_comunicacao/PRC/VOL11N3/03.PDF)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. 2.ed. Campinas: Pontes, 1977.

PIAGET, Jean. **O nascimento da inteligência na criança**. Rio de Janeiro. Guanabara, 1987.

REVISTA NOVA ESCOLA. **Debater e opinar estimulam a leitura e a escrita**. Entrevista com Ana Teberoski. Abril: São Paulo, nov. 2005. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/pratica-pedagogica/debater-opinar-estimulam-leitura-escrita-423497.shtml>> Acesso em 20 out. 2105.

SAMAIN, Etienne. As peles da fotografia: fenômeno, memória/arquivo, desejo.

**Visualidades**, Goiânia v.10, n.1, p.151-164, jan-jun 2012. Disponível em:

<[file:///C:/Users/Simoni%20Gon%C3%A7alves/Downloads/Etienne%20Samain%202012%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Simoni%20Gon%C3%A7alves/Downloads/Etienne%20Samain%202012%20(1).pdf)>. Acesso em: 13 abr. 2015.

SAMPAIO, R. M. W. F. Freinet. Leitura de imagens, cultura visual e prática educativa: evolução histórica e atualidades. **Cadernos de Pesquisa**, 2.ed. São Paulo, v.36, n.128, p.451-472, maio/ago.2006.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.).

**Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Global, 2003.

\_\_\_\_\_. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *In*: **Educação e**

**Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez, 2002. Disponível em:

<<http://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso: 13 out. 2015.

\_\_\_\_\_. O que é Letramento. **Diário da Escola**: Jornal de Santo André, Santo André, 29 ago. 2003. Disponível em: <<http://www.verzeri.org.br/artigos/003.pdf>>. Acesso em: 21 mar. 2015.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e a formação profissional**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2007. p.56-93.

TASCHETTO, Leonidas Roberto. **Profissão policial**: efeitos de sentidos de ambivalência nos dizeres dos alunos-policiais (o que dizem, como dizem e por que dizem?). 2002, p. 197. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TEIXEIRA, Kelly: **Infância e Atualidade**: A Concepção de Infância na Prática Educativa. 2009. Disponível em: <<http://www.pedagogia.com.br/artigos/infanciaatualidade/>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SANTEIRO, T. V. Criatividade em psicanálise: produção científica internacional (1996-1998). **Psicologia**: Teoria e Prática, São Paulo, v.2, n.2, p. 43-59, jul./dez. 2000.

UNESCO. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI: visão e ação. **Anais da Conferência Mundial sobre Ensino Superior**. Trad. Unesco/CRUB. Paris: UNESCO, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **Diários de Aula**: um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 1998.