



**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS HUMANAS,
SOCIAIS E DA NATUREZA - PPGEN**

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

**PLANEJAMENTO DIGITAL E LITERATURA COMO ELO
INTERDISCIPLINAR: SONHOS POSSÍVEIS**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

LONDRINA
2016

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

**PLANEJAMENTO DIGITAL E LITERATURA COMO ELO
INTERDISCIPLINAR: SONHOS POSSÍVEIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como parte integrante do exame de Qualificação.

Área de Concentração: Ciências Humanas

Orientadora: Prof^a Dra. Marilu Martens Oliveira

LONDRINA
2016

TERMO DE LICENCIAMENTO

Esta Dissertação e seu respectivo Produto Educacional estão licenciados sob uma Licença Creative Commons *atribuição uso não-comercial/compartilhamento sob a mesma licença 4.0 Brasil*. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/> ou envie uma carta para Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California 94105, USA.



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca UTFPR - Câmpus Londrina

N476p Netzel, Rosangela Maria de Almeida
Planejamento digital e literatura como elo interdisciplinar: sonhos possíveis /
Rosangela Maria de Almeida Netzel. - Londrina : [s.n.], 2016.
176 f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marilu Martens Oliveira.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná.
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da
Natureza. Londrina, 2016.
Bibliografia: f. 98-117.

1. Planejamento educacional. 2. Planos de aula. 3. Letramento. 4. Leitura.
5. Tecnologia da informação. I. Oliveira, Marilu Martens, orient. II. Universidade
Tecnológica Federal do Paraná. III. Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. IV. Título.

CDD: 507



Ministério da Educação
Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Campus Londrina



Diretoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Programa de Pós-Graduação em Ensino de
Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN

TERMO DE APROVAÇÃO

PLANEJAMENTO DIGITAL E LITERATURA COMO ELO INTERDISCIPLINAR: SONHOS POSSÍVEIS

por

ROSANGELA MARIA DE ALMEIDA NETZEL

Esta Dissertação foi apresentada em 14 de maio de 2016, às 10h, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências Humanas pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza – PPGEN – da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR – Campus Londrina. A candidata foi arguida pela Banca Examinadora composta pelos professores abaixo assinados. Após deliberação, a Banca Examinadora considerou o trabalho APROVADO.

Dra. Marilu Martens Oliveira
(UTFPR)
Orientadora

Dr. Durvali Emílio Fregonezi
(UEL)
1º Titular

Dr. Maurício César Menon
(UTFPR)
2º Titular

Dra. Alessandra Dutra
Coordenadora do Curso
UTFPR - Campus Londrina

*A Folha de Aprovação assinada encontra-se na Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza.

À memória de minha mãe, *Cecilia Martins de Almeida*, sábia mulher que não teve grandes oportunidades de estudo, mas que conduziu e incentivou minha educação integralmente.

Ao meu pai *Pedro Ferreira de Almeida* e ao meu esposo *Henrique Torrecilia Netzel*, os homens da minha vida, que muito me ampararam na maratona para conciliar trabalho e estudos.

AGRADECIMENTOS

Reverencio a Professora Dra. *Marilu Martens Oliveira* pela sua dedicação e pela orientação deste trabalho, reportando-me também a toda a comunidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) pelo apoio incondicional.

Agradeço à *Prefeitura Municipal de Londrina* e, em especial à Diretora *Hylcéya de Jesus Ferreira Palma*, pela oportunidade de trabalhar o tema desta dissertação com um grupo de professoras do Ensino Fundamental Inicial.

A todos os *colegas do curso e do trabalho*, gostaria de externar minha satisfação pelo prazer da convivência durante a realização deste estudo.

Agradeço aos *professores da banca examinadora*, Prof. Dr. *Durvali Emilio Fregonezi*, Prof. Dr. *Mauricio Cesar Menon*, Prof^a Dra. *Zenaide de Fátima Dante Correia Rocha* e Prof^a Dra. *Diná Tereza de Brito*, pela atenção e contribuição dedicadas a este estudo.

Gostaria de deixar registrado, ainda, o reconhecimento à *minha família*, pois acredito que sem seu apoio seria muito difícil vencer esse desafio, sobretudo ao *meu esposo* pelo carinho, apoio, amor e compreensão.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. *Planejamento digital e literatura como elo interdisciplinar: sonhos possíveis*. 2016. 176 fls. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

RESUMO

Como as novas tecnologias podem facilitar o planejamento e a prática docente? Essa foi a problemática que deu origem aos estudos aqui detalhados, tendo como objetivo principal motivar os docentes do Ensino Fundamental Inicial para o uso dos *Acervos Complementares*, presentes nas escolas por iniciativa do Ministério da Educação. Assim, considerando as novas tecnologias como ferramentas, no âmbito do Mestrado Profissional em Ensino, buscou-se desenvolver o *software* PLANPED – Planejamento Pedagógico, estruturado como banco de dados a serem escolhidos durante o planejamento. A relevância de tal proposta deveu-se às possibilidades de agilizar questões burocráticas e de ampliar interesses quanto à abordagem de obras infantis em sala de aula. A pesquisa configurou-se, metodologicamente, como pesquisa-ação, mesclando características bibliográficas, analíticas e aplicadas. Serviram como fundamentação teórica as concepções de Farias et al. (2011) e Luckesi (2002) quanto ao planejamento pedagógico; de Cosson (2009), Machado (2011), Bajard (2007), entre outros, a respeito de leitura; e de Kenski (2003) sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino. Como subprodutos foram elaborados modelos de Planos de Aula, os quais conciliam trabalho com conteúdos e mediação de leitura, além de Cadernos de Formação que embasaram o Curso Semipresencial ministrado sobre o assunto. Também foi criado um *website* para divulgação do produto PLANPED e partilha de materiais produzidos pelas participantes da pesquisa. Nesta dissertação, portanto, apresentam-se iniciativas que aliam as novas tecnologias ao trabalho pedagógico que visa às práticas escolares de letramento, destacando-se as funções do professor como *padrinho da leitura e mestre da escrita*.

Palavras-chave: Letramento; Planos de Aula; Mediação de leitura; PLANPED - Planejamento Pedagógico; Novas tecnologias.

NETZEL, Rosangela Maria de Almeida. *Digital planning and literature as an interdisciplinary link: possible dreams*. 2016. 176 fls. Dissertação – Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza. Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Londrina, 2016.

ABSTRACT

How can new technologies facilitate teacher's planning and practice? This was the question that motivated this study, with the main purpose of encouraging teachers from the first grades of the Elementary School to use the Complementary Collection, books which schools have because of Ministério da Educação initiatives. Thus, considering the new technologies as tools, under the Professional Master in Teaching extent, it aimed to develop a software called PLANPED Pedagogical Planning, structured as a database to be chosen during the teachers' planning. The relevance of this proposal was due to the possibilities of speeding up bureaucratic issues and to increase the interest in working with children's literary books in the classroom. The research was set up, methodologically, as an action research, combining bibliographic, analytical and applied characteristics. Served as theoretical basis the studies of Farias et al. (2011) and Luckesi (2002) on the pedagogical planning; Cosson (2009), Machado (2011), Bajard (2007), among others, on reading; and Kenski (2003) on new technologies applied to education. As by-products were developed Lesson Plans models, which arranged the work with content and the reading mediation, as well as training papers that supported the blended course taught about the subject. It was also created a website to publicize the digital program PLANPED and to share materials produced by the research participants. In this dissertation, therefore, it's presented initiatives in an attempt to combine new technologies to the pedagogical work that aims the school literacy practices, highlighting the teacher functions as a reading godfather and a writing master.

Keywords: Literacy. Lesson Plans. Reading mediation. PLANPED - Pedagogical Planning. New technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Atividade inicial do primeiro encontro com alunos em 2015	51
Figura 2: Atividade “Testamento de um ecologista”	52
Figura 3: Letra da canção O mundo de herança (DAREZZO, 2011, p. 46	53
Figura 4: Atividade final do primeiro encontro com alunos em 2015	54
Figura 5: Biografias de autora e ilustrador do livro Rubens, o semeador, com anotações de aluno	55
Figura 6: Atividade “Trovas sobre o livro Rubens, o semeador”	56
Figura 7: Atividade “Probleminhas” inspirados no livro Rubens, o semeador	57
Figura 8: Atividade “Palavras Ilustradas”	58
Figura 9: Biografias de autora e ilustradora do livro Delícias e gostosuras, com anotações de aluno	59
Figura 10: Atividade “Acróstico sobre alimentos e suas origens”	60
Figura 11: Capa das atividades, produzida por um aluno.....	61
Figura 12: Atividade final sobre “Meio Ambiente”	62
Figura 13: Tela inicial do programa PLANPED	65
Figura 14: Tela do PLANPED, após preenchidos os dados de um Plano de Aula	65
Figura 15: Plano de Aula gerado no PLANPED	69
Figura 16: Página do fórum permanente	90

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Combinações temáticas possíveis.....	45
Quadro 2: Comparativo entre práticas usuais e atividades dinamizadas.....	63
Quadro 3: Fragmento do quadro de conteúdos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina	67
Quadro 4: Fragmento do item Conteúdos e Objetivos expostos no PLANPED	67
Quadro 5: Cronograma do Curso Semipresencial	70
Quadro 6: Elementos considerados nos Planos de Aula.....	91
Quadro 7: Incidência quanto à avaliação subjetiva do curso e do Produto	92

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Escolha do Produto Educacional.....	74
Gráfico 2: Incidência de itens considerados no planejamento	79
Gráfico 3: Frequência de uso de obras complementares	80
Gráfico 4: Incidência de concepções de literatura infantil	80
Gráfico 5: Uso de TIC na elaboração de aulas	81
Gráfico 6: Expectativas quanto ao curso	81
Gráfico 7: Estratégias de organização didática.....	82
Gráfico 8: Cuidados na mediação de leitura.....	83
Gráfico 9: Modelos de Planos de Aula apresentados no curso	84
Gráfico 10: Itens que retratam contribuições geradas pelo curso.....	85
Gráfico 11: Incidência de dados subjetivos quanto ao curso.....	86
Gráfico 12: Avaliação objetiva do Produto PLANPED	87
Gráfico 13: Incidência quanto à avaliação subjetiva do Produto Educacional PLANPED.....	88
Gráfico 14: Pontuação aos itens da autoavaliação.....	89

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ANA	Avaliação Nacional da Alfabetização
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCML	Diretrizes Curriculares do Município de Londrina
DEPEX	Departamento de Extensão (UTFPR – Câmpus Londrina)
DIREC	Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (UTFPR – Câmpus Londrina)
EFI	Ensino Fundamental Inicial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
InãoV	Informação não verbal
IV	Informação verbal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96)
MCP	Memória de curto prazo
MEC	Ministério da Educação
MLP	Memória de longo prazo
PD	Projeto Didático
PLANPED	Produto Educacional Planejamento Pedagógico
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEN	Programa de Pós-Graduação em Ensino De Ciências Humanas, Sociais e da Natureza
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SD	Sequência Didática
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UD	Unidade Didática
UENP	Universidade Estadual do Norte do Paraná
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 O INCENTIVO À LEITURA	16
1.1 MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL INICIAL	17
1.1.1 Por que falar em leitura?.....	21
1.1.2 Que concepção de leitura?.....	22
1.1.3 Quais os cuidados a serem tomados ao escolarizar a leitura?	26
1.2 O PROCESSAMENTO DA LEITURA NO CÉREBRO HUMANO	32
1.2.1 Leitura: ampliação de habilidades e referenciais.....	35
1.3 RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE LEITURA	36
1.3.1 Elementos essenciais ao Plano de Aula.....	36
1.3.2 Livros infantis como recurso privilegiado.....	39
2 TECNOLOGIA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO	42
2.1 EXPLORANDO OS ACERVOS COMPLEMENTARES	42
2.2 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANPED	45
2.2.1 Estágio de docência com alunos	48
2.2.2 Características técnicas do PLANPED.....	64
2.2.3 Auxílio ao planejamento e à mediação de leitura.....	69
2.2.4 Cadernos de Formação	71
3 PLANOS NA PRÁTICA: OS DADOS OBTIDOS	73
3.1 COM A VOZ... OS PROFESSORES!	73
3.2 PADRINHO DA LEITURA X MESTRE DA ESCRITA	75
3.2.1 As multitarefas do mestre da escrita.....	75
3.3 UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O CURSO SEMIPRESENCIAL	77
3.3.1 Potencial de instrumentalização docente	91
3.3.2 O advento de uma nova realidade.....	93
3.4 EM BUSCA DE APRIMORAMENTO	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS	98
APÊNDICES	118
APÊNDICE A: Descrição do PLANPED	118
APÊNDICE B: Subproduto 1 - Planos de Aula do Estágio de Docência em 2015.....	152
APÊNDICE C: Subproduto 2 – Projeto de Extensão que regulamentou o “Curso PLANPED”	161
APÊNDICE D: Descrição do Subproduto 3 – Website Planejamento Pedagógico – PLANPED	168
APÊNDICE E: Plano de Aula da P3 – Produzido no PLANPED.....	174

INTRODUÇÃO

O ofício de professor é como o de um artista que busca pintar telas a partir do talento, do conhecimento e dos instrumentos disponíveis. No entanto, percebe-se que a responsabilidade do professor é gigantesca por pincelar as mentes dos seus aprendizes, em um trabalho concomitante às práticas sociais. Assim, este estudo apresenta iniciativas que buscam colaborar com o fazer docente diante do desafio de conciliar o trabalho com conteúdos e mediação de leitura no Ensino Fundamental Inicial (EFI).

Em tal empreitada, são muitos os motivos que podem ter levado à escolha de “ser um professor”, como caminhos trilhados desde a infância, a partir da vontade de se espelhar nos dedicados profissionais com os quais se tem contato. No caso dos que atuam com o desafio das séries iniciais, ainda se admite o curso de Magistério em nível médio, desde que acompanhado de uma licenciatura em nível superior. O curso ideal para atuar no segmento é o de Pedagogia, no entanto, devido às muitas disciplinas nesta graduação, nele também não há, por vezes, uma atenção especial dedicada à formação de leitores. Assim, o desafio de conciliar o trabalho com conteúdos e a mediação de leitura fica para o momento em que as exigências curriculares são apresentadas ao professor, bem como as avaliações nacionais e outras, que buscam medir a compreensão dos alunos. É quando muitos se especializam em diferentes áreas relacionadas ao ensino.

Por vezes a dupla, ou tripla, carga horária dos professores do segmento dificulta a busca pela autoformação, pois, alienado com o cotidiano cansativo a que se submete, o professor passa a ser visto como um prestador de serviço, que precisa fazer o básico e, dessa forma, ganhar seu sustento. Porém, melhorias na educação nacional exigem a extinção de concepções como essa, seja por parte dos profissionais ou por parte da sociedade, porque professores são profissionais especializados que necessitam de duplo conhecimento, devido à natureza teórica e à atividade prática do fazer docente (NÓVOA, 2013).

Ao longo da formação do professor, são muitos os papéis que se pode assumir. Inicia-se como aluno, observando de dentro do processo as habilidades a se adquirir; como estagiário rememora-se o vivido no processo anterior; e finalmente, como professor busca-se conservar a alteridade, habilidade de reconhecer as diferenças e agir pautado no bem comum. Constroem-se, portanto, as relações afetivas em sala de aula, com extrema empatia em relação às posições já vivenciadas.

Nesse processo, especialmente de 1º a 5º anos, são inúmeras as exigências ao professor, levando-o a assumir multitarefas e a especializar-se em diferentes áreas, sendo, na maioria das vezes, um mesmo regente responsável pelo ensino de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes e Ensino Religioso, agindo diretamente no alicerce da formação do cidadão. Por consequência, mesmo profissionais que atuam em outros segmentos precisam admitir que lecionar diversas disciplinas, conciliar o desenvolvimento de diversas habilidades e tudo isso com público em processo de maturidade, são desafios imensos.

Quanto à habilidade de leitura, base do letramento, em algumas redes de ensino é bastante enfatizada, como ocorre em Londrina, especialmente por meio do *Projeto Palavras Andantes*, no qual professores atuam exclusivamente com a mediação de leitura nas bibliotecas de escolas municipais, realizando a *Hora do Conto*, que consiste na leitura ou *contação* de histórias a crianças da Educação Infantil e do EFI, além da motivação à leitura e o empréstimo semanal de livros. Logo, a vivência do trabalho no referido projeto e em regência de sala de aula, principalmente nos anos de 2013 e 2014, foi o que levou à percepção do abismo existente entre as práticas curriculares disseminadas em sala de aula e o incentivo à leitura. Assim definiu-se o foco deste estudo.

Em contato direto com duas realidades, a das aulas do *Projeto Palavras Andantes* em que se “apadrinha a leitura”, e em sala de aula como “mestre da escrita”, percebeu-se a dificuldade em conciliar tais incentivos ao desenvolvimento sistemático da língua. Diante de tal cenário, há iniciativas governamentais também em âmbito federal, que visam a melhorias no segmento, como o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que consiste em ações como disponibilização de livros que complementem os conteúdos, e ao qual se vincula um curso destinado aos docentes de 1º a 3º anos, tratando de questões de alfabetização e letramento, em horário extra.

Como observado no referido curso, a leitura é essencial nas práticas de letramento, processo que depende de fatores internos e externos ao indivíduo, ocorrendo no meio social, do qual a escola faz parte. Diante de tal responsabilidade, as tecnologias podem ser consideradas aliadas na formação de leitores.

Porém o termo *tecnologia* não se refere somente aos recursos digitais disponíveis na atualidade. Na acepção de tecnologias como técnicas e instrumentos que facilitaram ou facilitam atividades humanas, a leitura, o livro, o quadro de giz, entre outros, são assim considerados. A conciliação entre recursos já existentes e as novidades é aqui defendida, por isso as formas digitais estarão apresentadas como Tecnologias da Informação e Comunicação – TIC – (KENSKI, 2003).

O livro infantil, ferramenta privilegiada no ensino para crianças, em que se articulam escrita e imagem em abordagens artísticas e culturais, também informa e/ ou leva à confirmação ou descoberta do outro. Tal fato pode ocorrer mesmo com os exemplares menos valorizados pela crítica literária. Por conseguinte, não pode ser desmerecido enquanto recurso de informação e de comunicação, tendo importância social indiscutível, em diversos gêneros.

Considerando, ainda, que as escolas públicas de EFI recebem periodicamente livros infantis do Ministério da Educação (MEC), decidiu-se por elegê-los como apoio ao objetivo de motivar os docentes à mediação de leitura, concomitantemente ao trabalho curricular. Assim, o estudo aqui empreendido configurou-se, metodologicamente, como pesquisa qualitativa, envolvendo levantamento bibliográfico e com características de pesquisa-ação, pois, de certa forma, o contexto pesquisado foi modificado, a partir das práticas realizadas com alunos e professores, em que se buscou explicitar algumas técnicas para abordagem dessas obras infantis em sala de aula.

Sendo também uma atividade que requer muita dedicação, a descrição *de conteúdos, objetivos* e outros elementos essenciais ao *Plano de Aula* foi um tópico que recebeu especial atenção neste estudo. Assim, contando com a participação direta de um grupo de professoras da rede pública municipal de Londrina, realizou-se, em 2014, um teste de sondagem, e em 2015 as demais etapas da pesquisa, objetivando a criação e aplicação de um Produto Educacional denominado Planejamento Pedagógico (PLANPED), que permitisse agilidade no planejamento e motivasse os professores do EFI à mediação de leitura, utilizando os *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012c).

Logo, empreendeu-se a análise bibliográfica para fundamentação teórica; a exploração dos *Acervos Complementares*, de acordo com temáticas; a criação e aplicação de Planos de Aula; a sistematização do programa digital PLANPED – Planejamento Pedagógico – com itens a serem escolhidos em novos planejamentos, e sua divulgação por meio de *site*; a criação e aplicação de Curso Semipresencial, para grupo de docentes da rede municipal, sobre o programa, o planejamento e a mediação de leitura. Assim foram gerados também subprodutos, que serão expostos e comentados também nesta dissertação.

Ao longo do Mestrado, as disciplinas cursadas levaram a reflexões importantes quanto aos objetivos de ensino, às formas como a aprendizagem pode ocorrer, em especial sobre os objetos culturais mobilizados nesse processo. Por conseguinte, percebeu-se a importância de ouvir mais o que os alunos têm a dizer sobre leituras, seja por meio de apresentações orais ou dinâmicas que motivem à expressão. Assim criam-se naturalmente comunidades de leitura em cada turma.

Resultado das reflexões suscitadas durante as práticas e pesquisas, prevalece a certeza de que somente “professores leitores” podem formar “alunos leitores” e de que a leitura, como ato emancipatório, pode conquistar o interesse do aprendiz de todas as idades. Com base nesses pressupostos, defende-se que os livros e os professores, bem organizados e dispostos de tecnologias, são os alicerces do letramento.

Desse modo, ficaram estabelecidas as metas de agilizar, por meio das TIC, o planejamento docente, além de se incentivar o uso de livros infantis, sendo necessário, para tanto, refletir sobre a relação com as novas tecnologias, analisar e relacionar as categorias de obras, organizar os itens do planejamento a partir das bases do currículo, e instrumentalizar professores para o uso do Produto Educacional, tudo isso com base no seguinte problema: *como as novas tecnologias podem facilitar o planejamento e a prática docente?*

Enfim, objetivando retratar os caminhos percorridos neste estudo, a presente dissertação obedece as seguintes etapas, após a Introdução: no Capítulo 1 aprofundam-se concepções e metodologia de trabalho com leitura, desde o planejamento docente, elencadas como referencial teórico a subsidiar a pesquisa; já no Capítulo 2, o enfoque estará nas ferramentas disponíveis ao professor na integração entre leitura e trabalho com conteúdos; e no Capítulo 3, por fim, são descritos e analisados os dados obtidos. Como suporte teórico básico, foram utilizados textos de Farias et al. (2011) e Luckesi (2002) quanto ao planejamento pedagógico; de Soares (1998), Rojo (2009), Coelho (2000), Colomer (2007), Cosson (2009), Machado (2011), Bajard (2007), entre outros, a respeito de leitura; e de Kenski (2003) sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino. Para as epígrafes foram selecionados fragmentos de obras infantis presentes nos *Acervos Complementares*, que figuram como apoio ao professor na tarefa de conciliar a mediação de leitura e o trabalho com conteúdos curriculares.

1 O INCENTIVO À LEITURA

[...] Lá pelas tantas do dia, sai homem carregado de um fardo de papel. O carro lustroso parte em arrancada. _João, esse dinheiro todo que tens na mão é quanto te pagou o homem por um fardo de papel? [...] _ Digo sem pressa. Lá dentro do pacote tem carruagem que voa, tem floresta encantada, tem menino que ri à toa, tem bruxa, princesa, fada, castelo de vidro e ferro, roca que tece ouro. Mentiras que ão verdades, verdades que são mentiras. Palavras escolhidas a dedo com letras de A a Z. Meu ofício é fazer sonhar aquele que me vai ler (RENNÓ, 2010, p. 26-29).

Diante do poder emancipatório da literatura, exposto no excerto acima, neste capítulo são traçadas considerações sobre a leitura na perspectiva do letramento, objetivando sua articulação com a escrita e a compreensão, tendo os livros infantis como ferramenta privilegiada.

O termo letramento, bastante recente no Brasil (década de 1980), advindo do inglês *literacy*, traz consigo a dimensão individual e social. Segundo Soares (1998), tal conceito gera ainda bastante polêmica, sendo por ela considerado em dupla abordagem: a individual, dizendo respeito à habilidade de ler e escrever textos do cotidiano do próprio sujeito; e a social, relativa ao que o sujeito faz com essas habilidades em contextos específicos, de acordo com suas necessidades, valores e práticas.

Já nas palavras de Rojo (2009), podem ser considerados três conceitos no processo de aquisição da escrita: *alfabetização*, que se refere à aquisição do código (relação fonema-grafema); *alfabetismo*, relacionado ao desenvolvimento de competências individuais de leitura e escrita; e *letramento*, quando se trata de competência de usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita em contextos sociais diversos. Logo, diferencia a capacidade de codificação/ decodificação, o exercício escolar mecânico de leitura e escrita e a habilidade de utilizá-las em práticas reais.

As obras acima citadas têm em comum os comentários sobre as versões fraca e forte de letramento, sendo que a fraca diz respeito à perspectiva autônoma, relativa às adaptações do sujeito às necessidades e exigências sociais quanto ao uso de leitura e escrita, enquanto que a segunda, mais próxima do enfoque ideológico, colaboraria para o resgate da autoestima, a construção de identidades, para o *empoderamento* dos agentes sociais diante das diversidades.

A partir de tais colocações, conclui-se que o ensino, respaldado pela noção de letramento, busca estabelecer um diálogo entre as diversas culturas locais e levar à reflexão sobre a cultura global, colaborando na formação de sujeitos imbuídos de criticidade, ainda que cidadãos flexíveis diante das diversas situações, abertos à democracia e com protagonismo. Nesse contexto, o professor atua com a mediação no processo de ensino e aprendizagem.

1.1 MEDIAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL INICIAL

Há algumas décadas, as práticas docentes baseavam-se nos fragmentos textuais dos livros didáticos, muitas vezes única opção ao trabalho com obras literárias, devido à dificuldade de acesso a elas. Na atualidade, o quadro é bastante diferente, havendo incomparáveis melhorias motivadas pela expansão das bibliotecas escolares, por programas de incentivo à leitura e pelo uso das novas tecnologias.

A necessidade agora é que tais conquistas sejam usadas na formação de leitores competentes, que possam interagir socialmente, pois a leitura efetiva vai além da decodificação. Ler é, portanto, percepção lógica de sentidos e possibilita uso em novas situações, pois as transformações culturais e sociais ocorridas nos últimos cinquenta anos fizeram que o livro, propiciador da iniciação à escrita, desempenhasse papel que pertencia exclusivamente ao professor.

Dentre os livros mais publicados atualmente estão os álbuns de imagens. Predominante na literatura infantil, esse gênero é constituído de texto escrito e de texto imagético, concomitantemente, o que exige saberes também por parte dos ilustradores. Assim, há técnicas inerentes à função de ilustrador, como as noções de código, função, emissor, receptor das imagens, bem como as funções que as imagens podem assumir: simbólica; descritiva; narrativa; expressiva/ ética; estética; metalinguística; lúdica; e de pontuação (HADDAD, 2008).

Essa nova situação social, motivada pela transformação do livro em suporte privilegiado ao letramento – pois seu manuseio foi facilitado até mesmo para os analfabetos –, demanda, ainda hoje, mudanças também na abordagem da alfabetização. Por isso a ideia de pautar-se pelo letramento e considerar a parceria entre o livro, como objeto cultural, e o professor, como mediador da aprendizagem.

A obra *Da escuta de textos à leitura*, de Élie Bajard (2007), concebendo a leitura como processo complexo em que significado e sonorização são atividades sucessivas, apresenta considerações sobre a mediação de leitura a realizar-se por meio da transmissão vocal do texto e da exploração imagética dos livros infantis, dando acesso ao universo da escrita.

Sob uma concepção ampla, pode-se afirmar que os álbuns de imagem fizeram da literatura infantil atual algo abrangente, abordando vários gêneros. No entanto, como a ficção é muito importante no desenvolvimento das crianças, é natural que alguns gêneros não correspondam ao interesse delas com a mesma intensidade. Isso se deve ao fato de que é necessária ao indivíduo a construção, para si, de um universo imaginário que sirva como chave de interpretação do mundo real, a partir do qual formula suas hipóteses. Por isso autores de livros infantis, independente dos gêneros eleitos nas obras, buscam manter certo grau de fabulação, característica essencial, em se tratando do público visado.

Em busca de despertar o interesse do jovem leitor, há ainda que se considerar que a leitura em voz alta do texto não é o mesmo que o reconto de histórias, pois, embora tenha grande importância cultural, o reconto ou a *contação* de histórias pertence prioritariamente à ordem da oralidade, mesmo quando o contador faz uso de escritos para compor seu repertório. A leitura em voz alta oferece a vantagem de ser fiel à escrita elaborada pelo autor, que pode enriquecer grandemente a linguagem do ouvinte, constituindo uma prática de letramento.

É importante frisar que a transformação dos mediadores em leitores é fundamental na sensibilização de crianças à leitura, como reafirma Ana Maria Machado (2011) ao colocar que os professores precisam ser leitores munidos de certa intimidade com a literatura. Conseqüentemente, pode-se inferir que a arte da transmissão vocal encena discretamente o livro de literatura infantil, constituindo-se como prática social, que pode caminhar lado a lado com a leitura autônoma, despertando na criança a vontade de ser leitor e até mediador.

Mesmo quando não contadores de histórias natos, professores podem encantar a partir da leitura em voz alta, com base em técnicas e conhecimentos específicos. Para tanto, é pertinente a *didática da mediação de leitura* exposta por Bajard (2007), segundo o qual, para que a sessão de mediação seja bem sucedida, a transmissão vocal requer atenção a certos itens que constituem a prosódia, base da compreensão.

Assim, a *emissão* é tida como o ato central dessa técnica, sendo características da sonoridade o volume, a altura, o timbre e o acento. Há que se considerar os elementos que operam no nível da frase ou do texto, como ritmo, velocidade, pausas, variabilidade ou regularidade, melodia e sotaque. Acrescente-se o *resgate*, espécie de rememoração do texto

lido, além do *olhar*, que precisa endereçar-se à obra e ao público, para prender o interesse por meio da interação, e a *exposição*, na qual o mediador pode transmitir o texto ao mesmo tempo em que mostra as imagens, tendo em mente o público, o objetivo e o tipo de história a ser lida (BAJARD, 2007, p. 50-56).

Como a leitura implica uma compreensão que não passa pela pronúncia, devido à natureza heterogênea da escrita ocidental, que é ao mesmo tempo alfabética e ideográfica, visto que elementos como espaçamento e pontuação interferem diretamente no significado, é possível afirmar que a leitura, compreensão da forma gráfica do texto, e a publicação em voz alta são dois processos separados no tempo. Por isso a *importância da leitura prévia*, pois no momento exato da mediação nem o emissor e nem o ouvinte leem de fato. Além do que, a emoção despertada pelo texto, nessa leitura solitária, pode levar à identificação, que também influencia a apresentação da obra. Portanto, sua ausência pode conferir certas limitações ao desempenho.

Dessa forma, a apresentação integral da obra em suas duas matérias visíveis – ilustração e texto gráfico – é uma das preocupações essenciais, além de buscar transmitir a literalidade das palavras sem adulterar a obra artística com falas alheias a ela, aproveitando o livro como recurso primordial nas seções de mediação.

O adulto que figura como mediador (no ambiente escolar, o professor) *apadrinha* a iniciação definitiva à cultura letrada e deve fazer com que o modo lúdico norteie tal relação, pois esse é o primeiro caminho de conhecimento da infância. É importante que os livros e o mediador possam suprir essa necessidade de ficção, caso contrário as novelas, a internet e as redes sociais o farão, sem o devido cuidado. Por isso a literatura infantil deve ocupar espaço significativo na escola e fora dela, desde a mais tenra infância, ressaltando-se que, no caso do público infantil, a ludicidade deve ser anterior à alfabetização e gradual em seu aprofundamento, em um processo de convívio entre educando e livros, sendo a mediação “espaço de convergência das multilinguagens” (COELHO, 2000, p. 11).

Desse modo, a postura ideal para a mediação de leitura em uma classe numerosa, considerando as colocações de Bajard (2007), seria *face a face* com os alunos, conciliando transmissão vocal e demonstração de imagens, oferecendo-se um modelo de proferição. Assim é que na formação do leitor autônomo, tal estratégia pode facilitar a passagem entre as duas margens, auditiva e visual, revelando o significado, levando a criança a beneficiar-se desse duplo acesso à narrativa escrita. Em curto prazo, tal técnica pode disponibilizar ao aprendiz o mundo imaginário dos livros e o contato com a matéria linguística mais elaborada; em médio prazo, expor o funcionamento da língua escrita, levando à construção de um

conhecimento a seu respeito, propiciando de maneira informal as primeiras descobertas linguísticas do código gráfico.

Porém há certas armadilhas à naturalidade com que a escuta e a leitura podem relacionar-se, como em casos de crianças que passam a apreciar tanto a escuta que não desejam aprender a ler, por medo de perder a atenção do mediador que lhes conta a história ou esse considerar que não são mais necessários momentos de mediação ou contação. Por conseguinte, desde o primeiro contato com as histórias, deve-se motivar a investigações sobre o livro, que pouco a pouco se constituirão em estratégias de leitura. Outro fator que requer atenção é a continuidade da mediação, mesmo com aprendizes autônomos na leitura, o que poderá lhes despertar o desejo de se tornarem também mediadores, revezando papéis com o professor.

É importante, por conseguinte, enfatizar que a passagem da escuta para a leitura não é automática, pois exige o abandono da voz para entrar no silêncio, um desafio, visto que a cultura atual privilegia o som e a imagem como sinônimos de entretenimento. Esta supervalorização da palavra grafada desconsidera o fato de que a imagem também é texto, expressão e comunicação, e nos livros infantis, por vezes, a arte pode estar mais nas ilustrações do que na linguagem. A linguagem imagética causa empatia no infante, que a valoriza muito.

Por esses e outros fatores, a criança pode ser exposta também à angústia de “ter” de aprender a ler, ao contrário da “vontade” de aprender a ler, que se acredita ser natural. Portanto, é necessário que os mediadores estejam conscientes do objetivo de autonomia gradual quanto à leitura, procurando motivar a criança a tornar-se também uma mediadora em determinados momentos.

Bajard (2007, p. 97-99) alerta para a diferença entre *padrinho da leitura* e *mestre da escrita*, esclarecendo que aquele que *apadrinha* a leitura desvela a obra e assim busca despertar o interesse por outros textos, enquanto o *mestre da escrita* precisa priorizar a grafia, focando a autonomia do leitor. Assim, a missão do *mestre* é mais complexa, pois necessita considerar os saberes prévios da criança, além de buscar facilitar a elucidação de outros fatos linguísticos ainda desconhecidos por ela, relacionando estes saberes aos anteriores. O *mestre* negocia a revelação do significado do texto dentro de um processo de aprendizagem. Logo, enquanto o desvelamento do texto propicia comparação com a grafia, seu adiamento motiva a investigação autônoma.

Em suma, é necessário motivar a criança a escrever desde cedo, pois a produção de texto facilita a aquisição da língua escrita, visto que ao escrever ela se apodera do instrumento social que a escrita pode ser, percebendo suas funções reais.

O *mestre da escrita* precisa estar especialmente atento a três componentes na sessão de mediação: o incentivo à procura do sentido em textos desconhecidos antes da revelação da narrativa; a exploração dos códigos gráfico e alfabético, com procedimentos como elucidação, socialização, reflexão e registro; a sistematização da produção de textos, para que o aprendiz possa sentir-se também produtor de literatura (BAJARD, 2007, p. 107-108).

Diante dessas considerações, afirma-se que o *mestre da escrita*, que assume necessariamente também a função de *padrinho da leitura*, precisa de formação acadêmica que considere tais saberes e habilidades, além de atualização constante para fazê-lo adequadamente.

1.1.1 Por que falar em leitura?

Diante de resultados de avaliações nacionais no Ensino Médio, há constatações lamentáveis:

Para além de nossa experiência cotidiana das salas de aula e da impressão de desinteresse, desânimo e resistência dos alunos das camadas populares em relação a propostas de ensino e letramento oferecidas pelas práticas escolares, resultados concretos e mensuráveis como esses configuram um quadro de ineficácia das práticas didáticas que nos leva a perguntar: como alunos de relativamente longa duração de escolaridade puderam desenvolver capacidades leitoras tão limitadas? A que práticas de leitura e propostas de letramento estiveram submetidos por cerca de dez anos? A que textos e gêneros tiveram acesso? Trata-se de ineficácia das propostas? De desinteresse e enfado dos alunos? De ambos? Que fazer para constituir letramentos mais compatíveis com a cidadania protagonista? (ROJO, 2009, p. 35-36).

Tais limitações podem estar atreladas, em alguns contextos, à ausência de livros. Entretanto, a presença de bibliotecas não garante por si só as práticas de letramento, pois há escolas que as possuem, mas nas quais a alfabetização ainda se desenvolve sem contatos com livros, na proposta fônica, tendo a decodificação como sinônimo de leitura. Essas técnicas precisam ser abandonadas definitivamente, pois é importante valorizarem-se os métodos em que as aprendizagens fundamentais são construídas dentro de uma prática de linguagem.

Logo, o letramento leva ao reconhecimento de uma cultura da escrita, em que o aprendiz se encontra inserido antes mesmo de dominar os códigos.

Embora as práticas de letramento sejam citadas em documentos orientadores do ensino, os dados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada em 2014 aos estudantes de 3º ano do EFI de todo o Brasil, segundo Yamamoto (2015), desvelam o insuficiente desempenho dos alunos em leitura, visto que 56% apresentam níveis da mais baixa proficiência. Por isso, a relevância em se manter programas de formação que amparem os professores em exercício, preconizando, a longo prazo, a superação de tal quadro.

Enfim, dados advindos dos exames nacionais de ensino constataam que, embora nas últimas décadas as discussões teóricas sobre letramento tenham sido constantes, ainda há muito a ser estudado e trabalhado nas questões a ele referentes, para que o ensino da leitura e da escrita seja pautado nas práticas sociais.

A partir de um recorte na questão do letramento, considerando-se a leitura como uma primeira via de acesso, serão elencados, a seguir, estudos no âmbito social, pois, é muito contraditório que em meio a tantas teorias, produções literárias de alto gabarito, com linguagem específica para crianças e jovens, ainda haja empecilhos à consolidação da leitura.

1.1.2 Que concepção de leitura?

Concebendo o livro infantil como objeto cultural constituído de duas linguagens, a verbal e a imagética, a leitura é vista como um processo compreensivo de expressões formais e simbólicas. Nessa perspectiva, admite-se que o ato de ler se refere tanto a algo escrito quanto a outros tipos de expressão do fazer humano.

Tal conceito vai ao encontro das considerações de Martins (1994), que defende que as muitas concepções vigentes de leitura podem ser sintetizadas em duas caracterizações: como uma decodificação mecânica de signos linguísticos, por meio de aprendizado que ocorre no condicionamento estímulo-resposta (perspectiva behaviorista-skinneriana), e como um processo de compreensão abrangente, cuja dinâmica envolve componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, fisiológicos, neurológicos, bem como culturais, econômicos e políticos (perspectiva cognitivo-sociológica). Assim, pautando-se pela segunda caracterização, a atenção docente deve estar voltada à compreensão do aluno quanto ao “por

quê?”, o “como?” e o “para que?”, incentivando-o a encontrar o seu jeito de ler, e a fazê-lo prazerosamente.

O ato de ler é, portanto, uma prática dependente de convenções, inclusive de aquisição do código, que determinam e limitam seus usos. É fato que a leitura, mais cedo ou mais tarde, acontece, e precisa ser constantemente incentivada e aprimorada para que se torne caminho à aprendizagem constante.

Consequentemente, ao longo da história da humanidade, a aprendizagem dessa habilidade foi discutida e assumiu variadas configurações em diferentes sociedades, mas ao unir as normas estabelecidas à perspectiva humanista é que se conseguiu levar o leitor a experiências íntimas com a leitura (MANGUEL, 1997, p. 85-104). Portanto, ler é inteirar-se de resultados de acontecimentos históricos, estabelecendo-se uma relação igualmente histórica com o que é lido.

Dessa maneira, por meio de múltiplas leituras e da pesquisa quanto a “quem” escreveu, “onde”, e qual a razão da escrita, será propiciado o aprimoramento da criticidade, o que permitirá ao leitor identificar a historicidade inerente às obras. A leitura é então colocada como interação entre texto e leitor, corroborando as ideias apresentadas por Bajard (2007).

Em tal contexto, a leitura regula o sujeito em seu meio, apresentando noções sobre a construção cultural que levou às convenções estabelecidas, caracterizando-se como equivalente a ser questionado pelo mundo e por si mesmo, procurando certas respostas no código gráfico. Ler é reinventar-se constantemente, pois a leitura pode organizar as relações estabelecidas no meio social.

Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Pois, se este lhe aparece, num primeiro momento, como desordenado e caótico, a tentativa de impor a ele uma hierarquia qualquer de significados representa, de antemão, uma leitura, porque imprime um ritmo e um conteúdo aos seres circundantes. Nesta medida, o real torna-se um código, com suas leis, e a revelação destas, ainda que de forma primitiva e incipiente, traduz uma modalidade de leitura que assegura a primazia de um sujeito, e de sua capacidade de racionalização, sobre o todo que o rodeia (ZILBERMAN, 1982, p. 17).

A concepção de que a leitura vai além da decodificação foi influenciada pelo surgimento de campos de estudos recentes, como a Linguística, a Psicologia, a Sociolinguística, entre outras. Como resultado, é hoje matéria de diversas áreas, e ainda que haja uma imensa dificuldade em colocar as descobertas em diálogo para repensar as estratégias de ensino, atualmente sabe-se que ler envolve diversos procedimentos e

capacidades (perceptuais, motoras, cognitivas, afetivas, sociais, discursivas, linguísticas), dependentes da situação e das finalidades.

Baseada nessa afirmação, Rojo (2009, p. 77-79) lista algumas *estratégias de leitura*, a serem utilizadas de acordo com os objetivos de cada indivíduo nas diversas situações, sendo elas: ativação de conhecimentos de mundo; antecipação ou predição de conteúdos ou de propriedades dos textos; checagem de hipótese; localização e/ou retomada de informações; comparação de informações; generalização; produção de inferências locais; produção de inferências globais. Portanto, há de se considerar os conhecimentos prévios do aprendiz, as inferências que apresenta ao explorar antecipadamente o livro (dando espaço à curiosidade e hipóteses), a busca de informações literais, o reconto pessoal do texto lido e os comentários críticos originados da sua apreciação da obra.

Partindo do pressuposto de que toda leitura para ser efetiva precisa ser crítica pode-se afirmar que sempre leva à produção ou construção do texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica gera expressão. Assim, é muito mais do que um simples processo de apropriação de significado; podendo a leitura ser caracterizada como um *projeto*, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser-no-mundo, dirigido ao outro (SILVA, 1984, p. 81).

A cada leitura há, portanto, aprimoramento de conhecimentos, relacionando-se ao conceito de dialogismo, exposto por Bakhtin (2003), referindo-se à necessidade de interação entre sujeitos para que o discurso exista de fato; e, ainda, à noção de intertextualidade, em que a palavra literária é definida como um “cruzamento de superfícies textuais” (KRISTEVA, 2005, p. 66). Assim, de certa forma, a matéria lida em textos relacionados às vivências e tidos como significativos pelo leitor, fica armazenada em seu consciente ou subconsciente, expandindo o repertório e a visão de mundo, como uma espécie de ampliação do acervo presente na biblioteca memorativa do indivíduo.

Falemos da biblioteca. Quis dizer com isso que qualquer leitura é uma leitura comparativa, contato do livro com outros livros. Assim, como existe dialogismo e intertextualidade, no sentido que Bakhtin dá ao termo, há dialogismo e intertextualidade da prática da própria leitura. Entretanto, não há nada aqui que seja mensurável. Estamos no campo das hipóteses e do provável. Ler será, portanto, fazer emergir a biblioteca vivida, quer dizer, a memória de leituras anteriores e de dados culturais [...] (GOULEMOT, 2001, P. 113).

O enriquecimento do repertório requer, no entanto, o domínio do código. É a partir dela que se dá a participação na cultura letrada, sendo necessário que ocorra a alfabetização, primeiro quesito de acesso a essa cultura. Por conseguinte, sua aquisição deve ser

concomitante à exploração dos livros, como já apontado, com atenção para a sistematização desse processo por parte da escola.

Da mesma forma, Paulo Freire (1989) ao refletir sobre a importância do ato de ler, relata a relevância de se fazer uso de palavras e expressões que façam parte do contexto imediato do aluno, em especial no ensino de adultos não alfabetizados, enfatizando ainda a criticidade como quesito inerente a tal atividade, pois:

[...] A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto [...] (FREIRE, 1989, p. 9).

Em um primeiro momento, a leitura de obras com tema e linguagem simplificados, assim como o relato dos adultos às crianças servirá para a exploração e ampliação do léxico, diante das palavras e conceitos expostos nos livros. Gradativamente, sendo exposta a obras mais complexas, o indivíduo poderá ampliar sua visão de mundo a partir das mesmas. Porém é exigido do docente que cumpra o currículo estabelecido, havendo conteúdos obrigatórios a serem explorados com a turma. Diante disso, a leitura em sala de aula precisa relacionar-se a eles, em um trabalho integrado a partir de temáticas essenciais. Por isso, no EFI, a exploração de livros que buscam complementar os conteúdos pode ser bem vista, desde que seja assegurado o acesso à obra enquanto objeto cultural e, ao mesmo tempo, recurso ao aprofundamento da aprendizagem.

Carvalho (2004) acrescenta que mesmo com a inauguração do que Bajard (2007) chamou de constituição da *nova literatura infantil*, a partir da ampliação do mercado editorial e do início de discussões teóricas sobre leitura, ainda perdura na sociedade atual a crise da leitura, pois muitas vezes prevalece na sala de aula a leitura apenas denotativa. Ana Maria Machado (2011) e Maria Helena Martins (1994) apresentam uma visão diferente de tal fenômeno, considerando a vasta publicação que tem ocorrido nos últimos anos. No entanto, esse fenômeno não implica boa leitura pelos leitores. Prova disso são os baixos índices de compreensão da escrita apresentados por alunos do EFI, apontando que, mesmo que tenha ocorrido em grande escala, tais leituras não têm legado resultados qualitativos à aprendizagem. Portanto, concordando com o fato de que a compreensão das entrelinhas precisa ser aprofundada para que a leitura ocorra de fato, discorre-se, a seguir, sobre alguns cuidados necessários na busca de tal êxito.

1.1.3 Quais os cuidados a serem tomados ao escolarizar a leitura?

Candido (1995) afirma que tão importante quanto o direito à saúde e à educação é o direito à literatura, às artes e outras formas culturais. Assim, independentemente da classe social, todos os indivíduos devem ter acesso a esse bem. Devido ao fato das esferas sociais comunicarem-se, o sujeito poderá transitar por diferentes instâncias, por isso a garantia de acesso à cultura popular e à erudita é colocada como inalienável.

Na escola, espaço privilegiado para o encontro entre o leitor e o livro, a literatura pode ser utilizada como recurso à formação de leitores, em um trabalho pautado pela interdisciplinaridade e pelas práticas sociais. Isso remete ao plano do conteúdo, tendo como elemento principal as temáticas universais, com base na concepção clássica de amplitude e dupla função de “instruir agradando”, estendendo a diversos gêneros tal classificação, em uma abordagem ampla, desde que sua produção ocorra também com intenção artística.

Assim, o professor precisa estar sintonizado com o momento atual, reorganizando sua consciência de mundo, voltado para três direções principais: a da literatura, a da realidade social e a da docência (COELHO, 2000, p. 18). Sob essa ótica, estará preparado para lidar com as diversas instâncias da arte literária aplicada ao ensino.

A literatura infantil, em sua natureza artística, representação de mundo por meio da palavra em que se fundem realidade e fantasia, foi produzida em diferentes momentos históricos e as concepções relativas a ela também foram diferentes. Destinando-se a crianças, seres em idade de aprendizagem, é também pedagógica, podendo ser mais que entretenimento, “experiência rica de vida, inteligência e emoções” (COELHO, 2000, p. 32). Um dos pressupostos para tal preparação é o entendimento de que o rótulo *infantil*, por questões de praticidade em expor as ideias, é utilizado para referir-se à literatura que inclui as crianças, mas ela compõe o quadro de literatura em geral, não desmerecendo em nada tal classificação. Por conseguinte, tal literatura é posta ao longo da história como pertencente tanto à arte quanto à pedagogia, com intenção de divertir e ensinar ao mesmo tempo, ressaltando o duplo caráter de fenômeno de linguagem pelo qual se retratam experiências de vida e cultura, dentro de um determinado contexto, e tradição histórica e de arte que colaboram na formação integral do indivíduo.

A eficiência da escola na formação dos leitores é, por vezes, colocada em dúvida. No entanto, como aponta Ana Maria Machado (2011, p. 262-263), com postura bastante crítica e franca, as formas de leitura nos dias de hoje são múltiplas, sendo possível refutar-se a ideia de

que se lê cada vez menos. Desse modo, os professores, tendo a alfabetização como elemento de formação da cidadania, precisam ter alguma intimidade com a leitura literária.

Além disso, na atualidade há, ainda, certa preocupação quanto à concorrência do livro com as redes sociais e os hipertextos digitais, pois as crianças e jovens maravilham-se facilmente com o uso das novas tecnologias. No entanto, é possível fazer delas artifício para o reencontro da sociedade com o livro, se o trabalho com a leitura na escola pautar-se pela conscientização de que:

[...] o livro, ao registrar a linguagem verbal através do código escrito, tem se mostrado o documento mais eficaz para conservar a expressão do conteúdo da consciência humana individual e cumulativamente social [...]. Em se tratando de arte, essa é uma questão a se considerar (AGUIAR, 2013, p. 156-157).

A ideia da criação de comunidades de leitores pode ser uma alternativa à junção das novas tecnologias como motivação à leitura de livros. Tais grupos, sejam materiais ou virtuais, teriam em comum a vontade de partilhar suas impressões de leitura. Essa prática nas salas de aula, estendendo-se às redes sociais, é uma possibilidade bastante promissora. Acrescente-se que nesses grupos a oralidade ocupa um lugar privilegiado, o que pode colaborar muito na formação integral do indivíduo, que aprimorará suas capacidades de linguagem em contextos reais e significativos.

A aquisição e o aprimoramento do código escrito, no entanto são condições primordiais para que o indivíduo seja autônomo quanto à leitura. Como aponta Dionísio (2009, p. 81-83) ao divulgar experiência pedagógica intitulada “Construindo condições para as escolhas: as oficinas de *literacia* do Vale do Minho”, a seleção de textos é também uma prática social. Por conseguinte, as habilidades necessárias para que as escolhas de livros sejam possíveis devem ser desenvolvidas mediante contato com a diversidade de culturas e pessoas, condições para a *literacia*, ou letramento, pois, mais do que ler e escrever enquanto exercício escolar, a leitura, a escrita, tal como o ouvir e o falar nas interações com os outros, são meios para a aprendizagem.

Alguns princípios adotados no artigo acima citado situam o ler e o escrever como verbos transitivos, inseparáveis do falar, ouvir e interagir, que se interligam às experiências pessoais, em cenários autênticos, desempenhando-se papéis sociais, sendo os indivíduos mais que consumidores, produtores e transformadores de conhecimento. Logo, para que o instrumental necessário às escolhas seja desenvolvido nos alunos precisa haver

aprofundamento docente em questões literárias, projetando mudanças no fazer pedagógico. Critica-se assim, o papel passivo do professor na adoção de recursos.

O que estou propondo pressupõe, de certo modo, deixar o livro didático como apoio e dedicar-se à leitura das obras. Ora, os leitores de escolas públicas, que não podem comprar livros, vão ficar, como sempre, fora de um projeto de leitura mais abrangente. Claro, estou sonhando com uma outra escola e até com outros professores. Mas o sonho nasceu da sala de aula, com alunos e professores concretos (PINHEIRO; NÓBREGA, 2006, p. 124).

O acesso a livros de qualidade encontra-se facilitado atualmente pela internet e por programas governamentais, porém a ideia de “outros professores” precisa ser ainda trabalhada, pois tal sentença pode ser sinônimo de “outra formação de professores”, o que ainda não começou quando o assunto é relação teoria e prática literária. No entanto, a conciliação entre o aprendizado técnico da leitura e da escrita em sua dimensão social, tendo o livro como recurso, recebe críticas ferrenhas de especialistas em literatura. Isso ocorre porque a leitura literária na escola refere-se à abordagem da literatura infantil atrelada à educação e gera a problemática de se utilizar o texto literário como pretexto para o ensino de disciplinas curriculares, deixando-se de lado a sua característica artística, o compromisso com a estética.

Um conceito recente, mas que esclarece bem a questão relacionada aos diferentes tipos de obra e de leitura é o de *modos de leitura*, apresentado na obra *Escolhas (literárias) em jogo* (MACHADO et al., 2009). Nele, a primeira consideração a ser feita quanto ao trabalho com leitura ou literatura na escola é a escolha das obras. Sobre tal temática, Aguiar (2009, p. 97-99) comenta a necessidade do estabelecimento de critérios que orientem a seleção de obras, pois o papel do mediador adulto é o de parâmetro para as preferências do leitor. Portanto, sob essa visão, o adjetivo que nomeia a literatura para crianças e jovens é inclusivo e não excludente, pois permite leitores de todas as idades.

Assim é que, na avaliação das obras, há de se considerar sua interação com o leitor, entendendo a literatura em suas trocas sociais, por isso, uma obra vale pela concepção de livro e leitor que traz consigo, aberta a múltiplas interpretações. Sendo possível, no processo de amadurecimento do leitor, vencer gradativamente as dificuldades quanto ao domínio do código, superações que podem ser concomitantes à ampliação de visão de mundo propiciada pela leitura das obras. Mas... que obras ler?

Refletindo sobre essas escolhas literárias, Cosson (2009, p. 35-47) refere-se simultaneamente ao procedimento e à função, apontando que são “práticas efetivas do campo

literário, ainda que não esgotem as possibilidades de interação entre o leitor e a literatura”. Ressalta, então, que as opções podem pautar-se pelos objetivos, citando os seguintes *modos de leitura: para entretenimento; como objeto estético cultural (leitura de investigação); como construção de sentidos.*

Começando pela *seleção do livro para a leitura de entretenimento*, enfatiza-se o compromisso com a identificação do mundo encenado, sendo uma leitura de distração, mas que exige engajamento (envolvimento na trama) para alcançar seu objetivo. Em vista disso, a escolha baseia-se em aspectos externos, tais como título, capa, tema; e internos referentes à trama, ritmo de desenvolvimento, identificação com personagens ou eu lírico, legibilidade e certo distanciamento da realidade imediata do leitor, funcionando especialmente com obras de literatura popular ou literatura de massa, o que faz com que esse modo de leitura seja, por vezes, tomado como inadequado na escola.

Considerando a necessidade de que o leitor diferencie gradativamente textos literários dos não literários, escolher um livro para *leitura de entretenimento* é parte da formação do leitor, porque nesse ato o leitor se assume como agente, amplia suas referências culturais e aprende a ler intransitivamente, ou seja, ler para ler.

A *seleção de obras para leitura de investigação* é uma modalidade voltada à linguagem do texto e à sua elaboração como um objeto estético e cultural. Ela demanda a aprendizagem de determinadas estratégias de leitura, a fim de que o texto seja visto em sua complexidade e historicidade. Logo, nessa modalidade, o leitor precisa estar mais consciente do objeto e dos mecanismos de leitura e realizar suas escolhas tendo em mente a comunidade na qual assume o papel de especialista. E como exemplo de leitores que selecionam obras para a *leitura de investigação* podem ser citados estudantes, pesquisadores, acadêmicos, professores, engenheiros, advogados, entre outros, que fazem e sugerem leituras teóricas para o aprimoramento de determinados conhecimentos.

Já a terceira modalidade, a *leitura como construção de sentidos*, traz a vantagem de integrar a *de entretenimento* e a *de investigação*, demandando interesse e conhecimento. É a leitura literária. Nesse contexto, é necessária a leitura do texto, do contexto e do intertexto da obra, para que se alcance a experiência literária a partir da relação íntima e pessoal, o engajamento entre leitor e obra e a interação. O leitor examina detalhes do texto, configura-se um contexto e se insere a obra em um diálogo com outros tantos textos, remetendo ao conceito de biblioteca cultural, já comentado. Cada um, então, dentro de uma comunidade, pode incorporar, modificar ou recusar modos de ler, modelos e valores. Logo, as escolhas literárias estão relacionadas ao mercado, ao cânone, ao repertório e à comunidade.

Corroborando essas ideias, Soares (2009) mantém o foco na leitura em suas diversas formas, entre as quais a leitura literária está presente. Assim, denomina *leitura funcional* aquela que não requer escolhas diretamente do leitor, por ser obrigatória, sendo o modo de leitura mais preconizado na escola, pois busca aprofundar conhecimentos referentes a saberes culturais, que, no ensino, se materializam em conteúdos curriculares. Esclarece que, por não serem excludentes, no conceito de *modos de leitura* a diferença não está propriamente no texto, mas em *quem lê*, em *para que se lê* e na *maneira de se ler*.

Ainda sobre critérios de seleção das obras, seria uma alternativa ao professor considerar o itinerário de aprendizagem desejado, englobando fatores como qualidade literária, valores morais, opiniões dos leitores (COLOMER, 2007, p.125-139). Assim, a seleção de livros pode ser um jogo coletivo e consciente, uma prática social, o que motivará à exploração das obras sugeridas na escola.

É necessário, portanto, que se alternem as opções quanto à leitura, com a consciência e a participação do aluno para que o aprendizado seja mais significativo. Tal seleção deve considerar a multidisciplinaridade de interesses sociais voltados à leitura, como os da docência, dos autores, das editoras, dos pais, entre outros, além de contribuições da psicologia e de outras ciências, criando-se uma *crítica multidisciplinar*, que venha a constituir-se no diálogo entre as perspectivas da indústria cultural, as dos professores e a estatal, em busca de que as atividades de leitura tornem-se práticas significantes (COLOMER, 2007).

Vislumbrando um ensino significativo, em que se concebe a prática da leitura como formadora de cidadãos críticos, as práticas de leitura na escola, em diferentes níveis, precisam ser direcionadas, adotando-se diferentes critérios na escolha de livros, considerando a tradição dos cânones, os ditames de programas governamentais e a pluralidade de gêneros e autores.

[...] Há, então, que se expor o aluno a uma gama variada de textos, se realmente se quer que ele melhore sua leitura. E melhorar, aqui, nada tem a ver com memorização ou velocidade de leitura. Tem a ver, isto sim, com níveis sucessivos e simultâneos de significados que o leitor (aluno) vai construindo para o texto (LAJOLO, 1982, p. 58).

Por ser leitor maduro, a leitura do *mestre* tende a ser mais abrangente do que a do leitor imaturo, possibilitando-lhe mediar a leitura de modo a fazer do texto um ponto de encontro entre autor e leitor. A maturidade será, por conseguinte, construída mediante a intimidade com muitos textos. Assim, no aprendizado, cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo lido anteriormente, ampliando a compreensão quanto aos livros, às pessoas e às vivências. Entretanto prevalece o alerta feito por muitos teóricos, ao longo dos

anos, de que é preciso propor estudos significativos do texto, dando preferência a obras integrais em detrimento da fragmentação por vezes apresentada nos livros didáticos.

Em tal configuração, o importante é que haja um sentido crítico que norteie permanentemente a atitude do professor ao se entregar ao jogo do texto juntamente com a classe. Logo, reafirma-se a necessidade de que o mediador seja, antes de tudo, um leitor experiente, pois se não o for terá grandes chances de ser um mau professor e não será capaz de propor atividades significativas a partir dos textos, usando-os como mero pretexto e explorando-os apenas como motivação para exercícios de interpretação, ampliação de vocabulário, fixação da norma culta ou motivador de redações.

Marisa Lajolo (2006, p. 17-18) ressalta também a importância de que se tenha a literatura infantojuvenil como disciplina nos cursos de formação de professores de língua materna. Tal necessidade estende-se a outras licenciaturas e à formação continuada, visto que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 permite que licenciados em diversos cursos atuem no EFI, desde que tenham concluído o Magistério em grau médio (BRASIL, 1996).

Independente do contato com teorias sobre abordagem textual nos cursos de formação, é preciso manter atenção constante no trabalho com textos, pois o risco de alienação a que a leitura está exposta faz-se presente mesmo quando as atividades propostas para desenvolver o gosto, quase sempre chamado de hábito, vão além da decodificação, da cópia e da reprodução. É necessário criar familiaridade com os livros, questionando a leitura quantitativa e qualitativamente e explorando a estranheza diante de práticas mais significativas da linguagem.

Analisando o discurso da autora Marisa Lajolo (1982; 2006) em duas obras distintas, nota-se que anteriormente ela condenava a prática de exercícios com alternativas que se excluem e, na fase atual, seu alerta estende-se até as atividades mais dinâmicas, comprovando que não há uma receita e que a abordagem significativa do texto depende muito da experiência de leitura e de formação de leitor que o professor já possua.

A saída parece ser ensinar a partir da análise crítica dos papéis sociais envolvidos na leitura, do autor ao leitor, explorando com as crianças os significados múltiplos possíveis, considerando que a leitura é, antes de tudo, um aprendizado social.

Ampliando a discussão: por fatores como a admissão de diferentes formações docentes no EFI, infelizmente nem sempre há conhecimentos sistematizados sobre a existência e a importância de estratégias de leitura. Logo, o primeiro passo para a instrumentalização do professor seria discutir o funcionamento da linguagem humana, em sua característica lacunar,

desmistificando a leitura como decifração, e o passo seguinte seria o desenvolvimento de estratégias de leitura, começando pelo ato de fazer inferências (FREGONEZI, 2003, p. 40), e consequentemente instigando os alunos a manifestarem suas interpretações e conclusões.

1.2 O PROCESSAMENTO DA LEITURA NO CÉREBRO HUMANO

Lançando um olhar analítico sobre a leitura, Leffa (1996) define-a como um jogo de representações, em que símbolos ou fatos são interpretados a partir de percepções e análises. Assim, não se pode afirmar que na leitura o sentido esteja contido só no texto ou exclusivamente na mente do leitor, pois o entendimento depende de uma interação entre esses dois elementos, como se fossem engrenagens que se encaixam e assim geram a compreensão.

Com efeito, tomando-se a leitura de um ponto de vista técnico, há certas condições para ocorrer de fato: a *intencionalidade*; a realização de *análise* e de *relações entre símbolos* (letra, palavra, sintagma, unidade de sentido, frase etc). Dentre tais ações, algumas são automáticas e outras conscientes, podendo ocorrer simultânea ou sequencialmente, em vários níveis: ortográfico, lexical, sintático e semântico (LEFFA, 1996, p. 17-24).

De acordo com essas colocações, defende-se que o texto é consumido pelo leitor em unidades maiores que já contêm as unidades mínimas. Na interação entre texto e leitor como duas engrenagens que se unem, às vezes há algumas falhas no funcionamento, mas se os movimentos posteriores são retomados o texto ainda pode ser compreendido. A leitura é entendida, assim, como um complexo processo, constituído por subprocessos, interdependentes, que envolvem desde objetivos, conhecimento prévio do leitor, habilidades de reconhecimento e atribuição de funções aos símbolos, além de comparações e relações que permitirão a comunicação entre leitor e texto.

Apontando também condições e estratégias necessárias à realização da leitura, Liberato e Fulgêncio (2007) descrevem algumas observações sobre a legibilidade dos textos para facilitar a tarefa de ler. Conceituam a leitura, para tanto, como resultado da interação entre informação verbal (IV), fornecida pelo texto, e informação não verbal (InãoV), conhecimento prévio armazenado na memória do leitor, gerando estratégias perceptuais de modo a permitirem previsões de vários tipos: ortográficas (combinações entre letras), morfossintáticas (sequências de palavras ou sintagmas), semântico-pragmáticas (conhecimento de mundo) ou discursivas (reconhecimento de gêneros textuais).

Nesse processo o *sistema visual*, porta de entrada para o texto escrito na mente do indivíduo, é coordenado por processos físicos do olhar, por meio do qual ocorrem as *sacadas* (pulo de uma posição do olho para outra) e as *fixações* (pausas quando as informações são coletadas), ao processamento no cérebro, onde se transforma em sinais, interpretados a partir de conhecimentos prévios do leitor, gerando a compreensão, que é a leitura em si. Em seguida as informações são armazenadas na memória de curto prazo (MCP), que são interpretadas rapidamente e enviadas à memória de longo prazo (MLP). No entanto, se a leitura é lenta, o material percebido sai da *MCP* e é esquecido, antes mesmo que o cérebro consiga organizá-lo em unidades de significado, chamadas de *fatias linguísticas* (LIBERATO; FULGÊNCIO, 2007. p. 19-24).

Pode-se, então, afirmar que na leitura fluente o cérebro opera seletivamente, detendo-se nas partes que não podem ser previstas ou que são necessárias à verificação de previsões feitas, unindo *IV* e *InãoV* para formar as fatias linguísticas, que serão relacionadas, gerando o significado global, enviado à *MLP*. Logo, o leitor fluente usará as *InãoV* também para inferir, ir além do explícito, estabelecendo a lógica que relaciona as informações e completando as informações ou lacunas, assim a compreensão se efetiva. Por isso é necessário que o conhecimento prévio seja suficiente ou haverá dificuldades intransponíveis na leitura. Porém se o leitor se prende a estruturas menores, como letras, palavras ou conceitos individuais que não compreendeu, o significado global se perde.

Em suma, a facilitação da leitura aos iniciantes se dá por meio da oferta de textos que não dependem de *InãoV* que ainda não possuem. Logo, a complexidade do material deve ser graduada para que possam vencer a tarefa de aprendizagem da leitura com maior facilidade e para que se torne viável a formação do leitor.

Tanto Leffa (1996) quanto Liberato e Fulgêncio (2007) defendem que a interpretação do que é lido depende das informações explícitas no texto bem organizado formalmente, a ser complementada pelas informações implícitas, que se constituem a partir das inferências do leitor. Portanto, para compor o significado faz-se necessária uma relação entre diferentes tipos de conhecimento, inclusive o enciclopédico, que é o “conhecimento de mundo” para que sejam entendidas as entrelinhas. Assim são acessados “esquemas”, redes de informações interligadas a um conceito nuclear, normalmente ativado por um estímulo, quando o leitor procura compreender um texto, possibilitando que o sentido seja armazenado na memória, e não o texto em sua forma literal. Portanto, avaliar adequadamente o conhecimento prévio do leitor e construir um texto que seja adequado ao leitor pretendido é uma das tarefas mais

importantes do autor, pois o conhecimento prévio na leitura é o fator mais importante para a legibilidade textual.

Tratando-se de exemplares oferecidos a alunos do EFI, o professor influencia diretamente o processo de aprendizagem da leitura, sendo corresponsável por essa legibilidade, pois será ele quem mediará as escolhas do leitor, facilitando ou dificultando o domínio da leitura por parte do aprendiz.

Metaforicamente, a escrita pode ser associada à construção de um prédio, comparando-se o escritor ao arquiteto, o texto à planta, o leitor ao construtor e a compreensão à construção, sendo o conhecimento do construtor o *esquema*, domínio do assunto (LEFFA, 1996, p. 25). Consequentemente, compartilhando o mesmo esquema do autor, o leitor faz antecipações, cria hipóteses, confirma ou muda de esquema. Assim, a metacognição (introspecção consciente) é posta como o ato de refletir sobre, avaliar e monitorar a qualidade da própria compreensão, configurando-se como o uso de estratégias de leitura, pois está acima da cognição, que estaria abaixo do nível de consciência.

Diante de tais considerações, é importante ressaltar que a pesquisa sobre a metacognição da leitura tem se desenvolvido no sentido de unir as perspectivas do pesquisador às do leitor, levando esse último à reflexão sobre sua aprendizagem, sua compreensão, com consciência de suas estratégias, evidenciando a fluência, enquanto os leitores fracos veem a leitura como processo linear de decodificação. No entanto enfatiza-se que com textos ambíguos ou anômalos crianças têm maior dificuldade. Conclui-se que há determinadas estratégias observadas no comportamento fluente de leitores diante de falhas de compreensão:

As estratégias parecem ser eficazes apenas na medida em que forem usadas para determinados objetivos. Ao decidir que estratégia usar, leitores proficientes parecem seguir um procedimento que se desdobra em três etapas: (1) identificam a falha ocorrida na compreensão, avaliando a extensão do texto envolvido; (2) comparam o que deixaram de compreender com o objetivo que está sendo perseguido na leitura; e (3) escolhem uma estratégia que economiza tempo (ex: ignorar o problema e ler adiante) se a falha observada não afeta o objetivo, ou adotam uma estratégia mais dispendiosa de tempo (ex: reler) se o que não compreenderam refere-se ao que estão procurando no texto (LEFFA, 1996, p. 62-63).

A maior dificuldade nesse tipo de pesquisa está no acesso aos processos mentais internos que caracterizam a compreensão do texto, principalmente na leitura silenciosa. Por isso há vários instrumentos de pesquisar criados para investigá-lo, a fim de melhor compreender o processo de leitura, o que leva ao desenvolvimento de teoria e a propostas de

intervenção pedagógica. Entre os mais utilizados estão: *a técnica do cloze* (manipulação do texto, suprimindo de palavras para que o leitor complete lacunas), usada para medir a inteligibilidade do texto, a proficiência de leitura, a competência linguística; a *análise dos desvios orais*, que se concentra no leitor, sendo a análise qualitativa para o exame do processo de leitura; e a *análise de protocolos*, que está centrada no leitor e o leva a “pensar em voz alta” sobre suas próprias estratégias de leitura (LEFFA, 1996, p. 71-87).

Em suma, como resumo dos resultados das pesquisas sobre a metacognição na leitura, as conclusões principais podem ser elencadas como: “1. a metacognição desenvolve-se com a idade; 2. correlaciona-se com o grau de compreensão da leitura; 3. melhora com a instrução; 4. a eficácia de uma estratégia depende do objetivo da leitura” (LEFFA, 1996, p. 63). Logo, o uso de estratégias é um conhecimento complementar ao que o leitor já conhece sobre a língua, que faz toda diferença na fluência.

1.2.1 Leitura: ampliação de habilidades e referenciais

Compreendendo-se melhor o processamento da leitura no cérebro humano, pode-se inferir que o acesso à literatura é uma forma de ampliar o conhecimento enciclopédico do aprendiz. Tais saberes figuram na interpretação, e por isso são essenciais às inferências, elo de interação entre texto e leitor.

É importante ressaltar que muitas das considerações aqui elencadas são advindas de obras que discutem o ensino de Língua Portuguesa como língua materna, direcionando-se aos professores com essa formação específica. No entanto, visto que a competência leitora pode se desenvolver desde a mais tenra infância, são cabíveis ao EFI, pois a linguagem pauta o trabalho em todas as disciplinas, sendo chave de interação com o outro, com os conhecimentos e com o mundo.

Em busca de um trabalho com a leitura, preservando as características culturais e pedagógicas dos livros, Cosson (2007) sugere metodologia de trabalho que nomeia de sequências: *Sequência Básica* e *Sequência Expandida*. A primeira, composta pelas etapas de *Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação*; e a segunda, sendo modular, com aprofundamentos dos passos da anterior. Defende ainda que a avaliação considere o caráter crítico da aprendizagem literária, sendo um apoio para se traçar novas metas de leitura. Suas

sugestões quanto ao *Letramento Literário* podem colaborar com o fazer docente, conferindo-lhe dinamicidade e aprofundamento.

As estratégias relacionadas à *Sequência Básica* foram eleitas nesta pesquisa como subsídio ao trabalho em sala de aula e, considerando que o professor regente do EFI não leciona apenas disciplinas isoladas, a proposta metodológica foi adaptada às possibilidades de trabalho interdisciplinar, considerando a hipótese de que tal adaptação pode levar a práticas que privilegiem ao mesmo tempo ludicidade, mediação de leitura e trabalho com conteúdos.

Dessa forma, as propostas exemplificadas no próximo capítulo baseiam-se na concepção de *Motivação* como o momento lúdico de abordagem do tema principal que a obra literária tratará; a *Introdução*, como a apresentação de autor, contexto de produção e outras características que mereçam ser comentadas; a *Leitura*, como o contato entre texto e leitor, preferencialmente individual; a *Interpretação*, como a partilha entre os muitos sentidos que a obra assume para cada um dos leitores, dando margem à interação e a estratégias de avaliação dinâmica de leitura.

1.3 RELAÇÃO ENTRE PLANEJAMENTO E MEDIAÇÃO DE LEITURA

As ideias de Nóvoa (2013) sobre a *dupla natureza do saber docente*, que consiste na *posse do conhecimento* e no *saber ensinar*, são muito pertinentes ao tratar-se do EFI, pois as atividades voltadas às crianças exigem adaptação na linguagem e na gradação de níveis, além da atenção constante para o trabalho com as modalidades oral e escrita.

O incentivo à leitura, nessa perspectiva, precisa ser previsto já no planejamento das aulas desde as séries iniciais, visto que ela é um dos pontos centrais na formação crítica do educando. Assim, apresentam-se a seguir, algumas considerações sobre a estrutura do planejamento docente.

1.3.1 Elementos essenciais ao Plano de Aula

Toda a complexidade com que os profissionais do EFI lidam cotidianamente precisa ser prevista e organizada didaticamente no planejamento, que funciona, portanto, como

alicerce, sendo uma das mais importantes tarefas docentes, permitindo que sejam previstas as práticas, identificados os pontos que necessitam de aprimoramento e redefinidos os caminhos. Ele é, portanto, um recurso indispensável à organização didática.

Dentre os documentos que embasam o planejamento estão as Diretrizes Curriculares que podem ser nacionais, estaduais ou municipais e orientam as práticas docentes; a Proposta Pedagógica de cada escola, que se baseia em seu Projeto Político Pedagógico (PPP); o Plano de Ensino; o Plano de Curso ou Plano de Trabalho Docente, que prevê ações para certo período de vigência de um curso ou etapa.

O planejamento propriamente dito, que é conhecido como *Plano de Aula*, segundo Libâneo (1993) é um instrumento que sistematiza todos os conhecimentos, atividades e procedimentos que se pretende realizar numa determinada aula, tendo em vista o que se espera alcançar como objetivos junto aos alunos. Trata-se de um detalhamento do Plano de Curso, devido à sistematização que faz de suas unidades, criando uma situação didática concreta de aula. Portanto, o *Plano de Aula*, um planejamento docente, pode ser classificado como pertencente à ordem do *expor* e do *descrever*, se analisado com base nas indicações de Schneuwly e Dolz (2004, p. 102).

Embora os Planos de Aula possam ser esquematizados de várias formas, em gêneros com diferentes nomenclaturas, há alguns itens básicos que se fazem presentes em todos os modelos e envolvem a reflexão do “para que”, “o que” e “como” ensinar, traduzidos nos elementos: *objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação*. Logo, tomando-se o *Plano de Aula* como recurso didático que se estrutura nos elementos acima, pode-se inferir que:

Planejamento, execução e avaliação são recursos da busca de um desejo. Para tanto, é preciso saber qual é o desejo e entregar-se a ele. No nosso caso, importa saber qual é o desejo com ação pedagógica que praticamos junto aos educandos e se queremos estar entregues a ele, a fim de que possamos construir os resultados satisfatórios com o auxílio do planejamento, execução e avaliação, auxiliando o desenvolvimento dos educandos, ao mesmo tempo que processamos nosso autocrescimento (LUCKESI, 2002, p. 167).

O ato de planejar é, então, uma prática de autoformação docente, pois exige aprofundamento de conhecimentos técnicos, teóricos e práticos, a serem ampliados a cada reformulação. Ele constitui a organização didática necessária ao bom andamento da prática pedagógica.

Em decorrência dessa natureza, tratando-se do segmento do EFI, em que não há professores específicos para cada área de conhecimento, a necessidade de integração entre

disciplinas exige organização rígida do trabalho pedagógico a ser prevista nos Planos de Aula. No âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), são ofertados cursos a professores de 1º a 3º anos, como iniciativa de formação continuada, discutindo-se, entre outras questões, a organização didática. São dadas sugestões de trabalho com *Sequências Didáticas* (SD) e/ ou *Projeto Didático* (PD) em um dos Cadernos de Formação, delegando ao professor a responsabilidade de orientar o processo a partir do planejamento.

Sendo o *Plano de Aula* um dos tipos de planejamento docente, dele derivam alguns gêneros que podem colaborar na organização didática, como a *Sequência Didática*, a *Unidade Didática* (UD) e o *Projeto Didático*. Mas, por vezes, torna-se difícil diferenciar essas três estruturas, pois são gêneros inter-relacionados, com muitas características comuns, podendo-se inferir que a SD, em sua acepção mais conhecida, é voltada ao ensino de linguagem, com foco na aprendizagem de determinado gênero textual específico; a UD pode pertencer a uma ou mais disciplinas, sendo muito utilizada no ensino de Ciências; e o PD tem natureza interdisciplinar, baseando-se no interesse dos alunos, que colaboram na construção do mesmo, visando a uma culminância final.

Esclarecendo um pouco mais sobre o PD, é interessante ressaltar que tal metodologia foi preconizada por John Dewey, no final do século XIX (WESTBROOK, 2010), e também por Jolibert (1994), entre outros, e hoje é citado por teóricos como o português Fernando Hernandez (1998), podendo ser uma alternativa ao ensino significativo. O ponto comum entre tais teorias é que as crianças vivam coletivamente sua própria aprendizagem, sempre com base em práticas e necessidades reais e diversificadas das quais decorrem diferentes objetivos de leitura. Pois é em função das práticas reais, desde o início, que alguém se torna leitor e não da maneira que se pretende ao praticar a mera decodificação.

Em artigo intitulado “*Gêneros textuais de organização didática: teorias que embasam a prática cotidiana*” comenta-se a questão da diferença entre planejamentos pedagógicos em diferentes moldes, explicitando-se que, “é possível afirmar que os principais elementos diferenciadores são: a) evento deflagrador; b) tema: quanto aos diferentes focos; c) função; d) organização básica: encaminhamentos e tópicos” (NETZEL; SANTOS; OLIVEIRA, 2015, p. 67). Isso posto, enfatiza-se que os modelos de planos devem ser determinados pelos professores, tendo-se em mente os objetivos de aprendizagem, na busca de sucesso em sua prática.

Retomando a SD, justifica-se a indicação para o trabalho com esse modelo no Caderno de Formação (BRASIL, 2012d) pelo fato de que em 2013, ano de estudo desse material, o curso vinculado ao PNAIC ter sido voltado ao ensino de Língua Portuguesa. Deve-se ressaltar

ainda que o termo *Sequência Didática* ganhou grande visibilidade em diversas áreas, dando origem à *Sequência Didática Interativa*, voltada a estudos de temas em pesquisas qualitativas, em especial sobre o ensino de Ciências (OLIVEIRA, 2008), às *Sequências Básicas e Expandidas* no ensino de Literatura (COSSON, 2007), entre outras. Além disso, os Cadernos de Formação do curso vinculado ao PNAIC trazem também a sugestão de que os professores tenham os livros infantis como recurso privilegiado em suas práticas.

As ideias de Cosson (2007) fundamentam grande parte das práticas empreendidas durante esta pesquisa, por tratar-se de metodologia simples e bem exemplificada a partir do relato de suas práticas, como uma conversa entre colegas professores. Por isso, a *Sequência Básica para o Letramento Literário* foi eleita como possibilidade de conciliação entre literariedade e aspectos curriculares.

1.3.2 Livros infantis como recurso privilegiado

O Ensino Fundamental (EF) de nove anos encontra-se implementado no Brasil desde 2010. Nesse processo de reorganização da Educação Básica, o EFI tem como demandas centrais a alfabetização e o letramento, com o intuito de que ao final do 3º ano a criança, no que diz respeito à apropriação do sistema da escrita, esteja alfabetizada; e que, em relação ao letramento e ao acesso ao mundo da escrita, já saiba ler e escrever textos curtos e simples, além de ter desenvolvido noções básicas das grandes áreas do conhecimento, dominando conceitos elementares das disciplinas correspondentes. Por conseguinte, nos quarto e quinto anos, o foco da atenção pedagógica recai sobre o desenvolvimento de novos níveis de proficiência em leitura e escrita e sobre a construção de conhecimentos disciplinares (BRASIL, 2012c, p. 7-8).

As orientações de trabalho no EFI apontam que cabe aos professores, dentre outras tarefas, adotar formas de trabalho que proporcionem a exploração de diversas linguagens artísticas, a começar pela literatura, a partir de materiais que ofereçam oportunidades de raciocinar, manuseando-os e explorando-os em suas características e propriedades. A fim de subsidiar essas tarefas, é que o MEC, entre outras iniciativas, avaliou, selecionou e distribuiu às salas de aula das turmas do ciclo de alfabetização, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2010 e também no PNLD 2013.

Os livros referentes à remessa do PNLD 2013 constituem os *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012c). Tais acervos são compostos por 180 obras, de caráter paradidático, que buscam despertar o interesse dos alunos pela leitura livre, assim como podem ser utilizados pelos professores no aprofundamento de conteúdos, obras pedagógicas complementares aos livros didáticos, direcionados a turmas de 1º a 3º anos, que estimulam a leitura autônoma e propiciam, a professores e alunos, alternativas interessantes de leitura compartilhada.

No entanto, o MEC não direciona obras complementares às turmas de 4º e 5º anos. Assim, os livros dos referidos acervos acabam sendo usados também por professores dessas séries. Por conseguinte, nesta pesquisa, indica-se sua abordagem em turmas de 1º a 5º anos, posto que a literatura infantil permite leitores de todas as idades e que a leitura é sempre dispositivo de aprimoramento de habilidades, além de motivação à descoberta de novos conhecimentos.

Quanto à utilização de recursos, as orientações oficiais são de que, no planejamento das ações didáticas as crianças sejam inseridas em processos de interação com textos orais e escritos. Assim, ao comentar essas formas de mediação o livro é enfatizado como ferramenta, considerando-se que:

[...] Tais processos podem ocorrer em situações em que sujeitos mais experientes atuam como leitores ou escribas, mediando as relações entre as crianças e a escrita, ou em situações em que elas autonomamente leem, escutam, escrevem, falam. Para que elas tenham condições de atuar, com autonomia, nas situações de leitura e escrita, é preciso propiciar a aprendizagem do sistema alfabético de escrita. Considerando todas essas dimensões do ciclo de alfabetização, é preciso planejar, com cuidado, as ações a serem desenvolvidas. O planejamento contempla não apenas o tempo a ser usado e as atividades a serem desenvolvidas, como também os modos como os estudantes serão agrupados, o tipo de mediação a ser adotado e os recursos didáticos adequados ao que se quer ensinar (BRASIL, 2012c, p.9).

Dessa forma, pode-se inferir que tanto o planejamento quanto o livro infantil são ferramentas disponíveis ao professor. Porém, enquanto o planejamento restringe-se à ação didática, o livro tem a possibilidade de ser compartilhado entre professor e alunos, tendo-se a interação por meio da fruição que a literatura propicia. Assim, o livro é um recurso privilegiado por, além de trazer em si a fabulação, elemento essencial à humanidade, sintonizar os leitores. Por conseguinte, a contação de histórias ou a leitura do mediador para as crianças, é de essencial importância no ensino inicial, pois, além de oferecer modelo de proficiência a partir da exposição do professor, permite uma contextualização de temas importante à criação de inferências por parte do aluno.

Assim, o planejamento pedagógico, uma das tarefas mais complexas do fazer docente, necessita ser minuciosamente esquematizado e nele a leitura precisa ser priorizada. Como será visto no próximo capítulo, é possível conciliar atividades com conteúdos e mediação de leitura, com base no caráter lúdico da aprendizagem no EFI.

2 TECNOLOGIA: INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

[...] Quem tem numa das mãos o Leste
e na esquerda o Oeste
tem o Norte pela frente.
É só esticar o olhar
para o bem depois das montanhas [...]
(QUEIRÓS, 2009, p. 14).

Na tentativa de facilitar as tarefas docentes, contando com recursos variados, neste capítulo são apresentadas considerações sobre os *Acervos Complementares* presentes nas escolas públicas, sendo o livro uma tecnologia essencial ao trabalho em sala de aula, e ainda quanto às novas tecnologias em seu potencial de otimização. Além disso, descreve-se o Produto Educacional PLANPED em seus detalhes técnicos e pedagógicos.

2.1 EXPLORANDO OS ACERVOS COMPLEMENTARES

As obras indicadas como recursos, nesta pesquisa, são livros infantis entregues a partir de 2013 às escolas públicas de EFI, como iniciativa do PNLD 2013, na qualidade de complementaridade ao trabalho com conteúdos em sala de aula. Em decorrência disso, um dos fatores que facilitou a presente pesquisa foi a disponibilização das resenhas descritivas no *site* do MEC - Ministério da Educação.

Os *Acervos Complementares* consistem em seis coleções, cada uma contendo 30 livros infantis de diversos gêneros, que buscam contemplar as áreas de Ciências da Natureza e Matemática, Ciências Humanas e Linguagens e Códigos. Junto a cada coleção, há um guia teórico que descreve a seleção e as e as indicações de obras de 1º a 3º anos, além de comentar as peculiaridades do segmento.

Os objetivos apontados para as obras complementares são de estímulo e ajuda para a formação de leitores, buscando informá-los, seduzi-los, diverti-los e convencê-los, propiciando uma primeira exploração do mundo dos livros. No entanto, indica-se o uso frequente dos acervos em práticas de sala de aula para que a mediação do professor possa enriquecer tais experiências culturais (BRASIL, 2012c, p. 23).

Seguindo as descrições presentes no guia, as editoras submeteram exemplares com base em critérios como:

Abordagem de conteúdos de forma lúdica, despertando o interesse e envolvimento dos alunos com os assuntos neles abordados; projetos editoriais capazes de motivar o interesse e despertar a curiosidade de crianças dessa etapa de escolarização; Linguagem verbal e recursos gráficos adequados a alunos do 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental; tratamento de temáticas relevantes e apropriadas à faixa etária e nível de escolaridade (BRASIL, 2012c, p. 27).

Para fins de distribuição e disponibilização das obras em sala de aula, os acervos foram divididos por séries, pelos especialistas do Ministério da Educação, havendo indicações de dois acervos para 1º, dois para 2º e dois para 3º anos, considerando-se também a graduação na complexidade linguística, visto que a maioria dos iniciantes ainda possuem conhecimentos prévios limitados.

Tal divisão, apesar de cumprir o objetivo de disponibilizar obras de diferentes gêneros e gradativa complexidade, não contempla o caráter temático que os conteúdos possuem. Assim, para atender às demandas de planejamento do professor, decidiu-se por montar uma tabela dos temas que as obras suscitam, simplificando o planejamento de aulas, a partir das resenhas descritivas e a leitura de algumas delas. Essa reorganização foi muito útil, visto que agilizou o planejamento das práticas realizadas com alunos em 2015. Inclusive, por seu caráter facilitador, a tabela foi também inserida em um dos Cadernos de Formação do curso ministrado aos docentes.

TEMA 1. RESPEITO E CONVIVÊNCIA	
<i>A joaninha que perdeu as pintinhas</i> <i>A velhinha na janela</i> <i>Carta do tesouro para ser lida às crianças</i> <i>De mãos dadas</i> <i>Gente de muitos anos</i> <i>Lilás, uma menina diferente</i> <i>Minha família é colorida</i> <i>O grande e maravilhoso livro das famílias</i> <i>O menino Nito: então, homem chora ou não?</i> <i>Os feitiços do vizinho</i> <i>Quem é a Glória?</i> <i>Sofia, a andorinha</i>	<i>Festival da Primavera: aventuras do araquã</i> <i>Histórias de avô e avó</i> <i>Irmãos gêmeos</i> <i>Não é brincadeira</i> <i>O livro das combinações</i> <i>O livro do pode-não-pode</i> <i>O silencioso mundo de Flor</i> <i>Passarinhos e gaviões</i> <i>Por que somos de cores diferentes?</i> <i>Pretinho, meu boneco querido</i> <i>Ser criança é... Estatuto da criança e do adolescente para crianças</i>
TEMA 2. MEIO AMBIENTE	
<i>A abelha</i> <i>A baleia-corcunda</i> <i>A história da tartaruga</i> <i>A quarta-feira de Jonas</i> <i>Águas</i> <i>Ar – Pra que serve o ar?</i> <i>Dadara, o dragão e a lua</i> <i>De avestruz a zebra</i>	<i>A poluição tem solução</i> <i>Dudu e a tagarela Bac</i> <i>Dudu e o professor Aspergilo</i> <i>Matar sapo dá azar</i> <i>Meu primeiro livro dos cinco sentidos</i> <i>Não afunde no lixo</i> <i>O caminho do rio</i> <i>Pigmeus: os defensores da natureza</i>

<p><i>É o bicho!</i> <i>Era uma vez uma gota de chuva</i> <i>Essa não é minha cauda</i> <i>Família alegria</i> <i>O menino e a gaiola</i> <i>O mundinho azul</i> <i>Pinga pingo pingado</i> <i>Pingo d'água</i> <i>Soltando os bichos</i> <i>Tudo por causa do pum?</i></p>	<p><i>Por que os gêmeos são tão iguais?</i> <i>Quem é o centro do mundo?</i> <i>Rubens, o semeador</i> <i>Se o lixo falasse...</i> <i>Seringueira</i> <i>Tanta água</i> <i>Todas as cores do mar</i> <i>Txopai e Itôhã</i> <i>Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos</i></p>
TEMA 3. SAÚDE E ALIMENTAÇÃO	
<p><i>Balas, bombons, caramelos</i> <i>História de Dentinho</i> <i>O que Ana sabe sobre... alimentos saudáveis</i> <i>Que delícia de bolo!</i> <i>Viagens de um pãozinho</i></p>	<p><i>Delícias e gostosuras</i> <i>Em busca da meleca perdida</i> <i>Rimas saborosas</i> <i>Sabores da América</i></p>
TEMA 4. VIAGEM POR DIFERENTES LUGARES	
<p><i>A bola dourada</i> <i>Batuque de cores</i> <i>Canção dos povos africanos</i> <i>Estrelas e planetas</i> <i>Mapa de sonhos</i> <i>Rosa dos ventos</i> <i>Viagem ao mundo indígena</i></p>	<p><i>Histórias à brasileira: a donzela guerreira e outras</i> <i>Juntos na aldeia</i> <i>O ônibus mágico – no interior da Terra</i> <i>Plantando as árvores do Quênia</i> <i>Rádio 2031</i> <i>Uma viagem ao espaço</i></p>
TEMA 5. FANTASIA, ARTE E CULTURA	
<p><i>A caixa preta</i> <i>A escola do cachorro sambista</i> <i>Abracadabra</i> <i>Albert</i> <i>Arco-íris</i> <i>Beijo de bicho</i> <i>Bumba-boi</i> <i>Cadê o toucinho que estava aqui?</i> <i>Canteiro – Músicas para brincar</i> <i>Chapeuzinho Vermelho e as cores</i> <i>Clic-clic: a máquina biruta de seu Olavo</i> <i>Desvendando a orquestra – formando plateias do futuro</i> <i>Era uma vez uma bota</i> <i>Festa da taquara</i> <i>Gato, castelo, elefante?</i> <i>Godô dança</i> <i>Mamãe é um lobo!</i> <i>Maracatu</i> <i>Música no zoo</i> <i>O casamento do rato com a filha do besouro</i> <i>O céu azul de Giotto</i> <i>O livro das adivinhas</i> <i>O pequeno paraquedista</i> <i>Para comer com os olhos</i> <i>Para que serve um livro?</i> <i>Pato! Coelho!</i> <i>Rupi! O menino das cavernas</i> <i>Sombra</i> <i>Tarsila, menina pintora</i> <i>Turma da Mônica: folclore brasileiro</i> <i>Uma tarde do barulho</i></p>	<p><i>A menina, o cofrinho e a vovó</i> <i>A pipa e a flor</i> <i>A rainha da bateria</i> <i>Alberto: do sonho ao voo</i> <i>As paredes têm ouvidos</i> <i>Bis</i> <i>Bruna e a galinha d'Angola</i> <i>Ciranda</i> <i>Como fazíamos sem...</i> <i>Cores em cordel</i> <i>Desvendando a bateria da escola de samba</i> <i>É um livro</i> <i>Frederico Godofredo</i> <i>Grande, pequeno</i> <i>Gravura aventura</i> <i>Histórias de nossa gente</i> <i>Histórias encantadas africanas</i> <i>João das letras</i> <i>Maluquices musicais e outros poemas</i> <i>O herói Damião em a descoberta da capoeira</i> <i>O senhor das histórias</i> <i>O tabuleiro da baiana</i> <i>Os guardados da vovó</i> <i>Pintura aventura</i> <i>Ritmo é tudo</i> <i>Sem pé nem cabeça</i> <i>Seu Flautim na Praça da Harmonia</i> <i>Seurat e o arco-íris</i> <i>Tarsila e o papagaio Juvenal</i> <i>Um sapo dentro de um saco</i> <i>Viviana, a rainha do pijama</i></p>
TEMA 6. SÍMBOLOS E ORGANIZAÇÃO	
<p><i>A economia de Maria</i> <i>ABC dos animais</i></p>	<p><i>A árvore da família</i> <i>ABC doido</i></p>

<i>Abecedário Hilário</i> <i>Animais e opostos</i> <i>Apostando com o monstro</i> <i>Beleléu e os números</i> <i>Bichionário</i> <i>Bichos são todos... bichos</i> <i>Como vou</i> <i>Escrita: uma grande invenção</i> <i>Livro dos números, bichos e flores</i> <i>Mão e contramão: a aventura do trânsito</i> <i>Mas que bandeira!</i> <i>Nunca conte com ratinhos</i> <i>O tempo</i> <i>Primeiros mapas – como entender e construir</i> <i>Quem vai ficar com o pêssego?</i> <i>Ruas, quantas ruas</i> <i>Tem alguma coisa embaixo do cobertor!</i> <i>Usando as mãos: contando de cinco em cinco</i>	<i>Almanaque Maluquinho – pra que dinheiro?</i> <i>As panquecas de Mama Panya</i> <i>Assim ou assado?</i> <i>Ciranda das vogais</i> <i>Ciranda do ABC</i> <i>Era uma vez... 1, 2, 3</i> <i>Iguais, mas diferentes</i> <i>Jabuti sabido e macaco metido</i> <i>O lugar das coisas</i> <i>O pirulito do pato</i> <i>O que dizem as palavras</i> <i>Os filhotes do vovô coruja</i> <i>Pés na areia – contando de dez em dez</i> <i>Poemas problemas</i> <i>Quem ganhou o jogo? Explorando a adição e a subtração</i> <i>Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?</i>
---	---

Quadro 1: Combinações temáticas possíveis

Fonte: Autoria própria.

Essa subdivisão das obras por temáticas busca facilitar o planejamento docente, porém em muitas delas pode ser abordado mais de um assunto, por isso a importância de o professor buscar a resenha disponível no guia dos *Acervos Complementares*, localizar o livro e analisar se ele realmente se enquadra nos objetivos da aula que pretende ministrar. Os temas podem combinar-se também entre si, como é o caso do assunto “Meio Ambiente”, que se interliga, por exemplo, à questão da saúde e alimentação.

2.2 CONSTRUÇÃO E APLICAÇÃO DO PLANPED

Kenski (2003) enfatiza que a utilização de ferramentas tecnológicas permeia toda a história da humanidade, em diferentes épocas, posto que se materializam em objetos e/ ou técnicas que facilitam o cotidiano. Assim, o quadro de giz, as carteiras, entre outros, foram inovações em diferentes épocas e continuam sendo ferramentas úteis em sala de aula.

Na atualidade, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), ou simplesmente novas tecnologias, têm grande impacto sobre a vida social. O acesso a elas é fácil e até mesmo as crianças as dominam de maneira surpreendente, o que tem modificado também as relações no processo de ensino e aprendizagem, sendo necessário que os professores se atualizem constantemente.

O uso das TIC no ensino de linguagem, literatura, cultura e sociedade baseia-se no fato de serem os textos disponíveis na internet produtos culturais híbridos (escritos, com som, com imagem, com *links*, entre outras características), tanto em seu conteúdo quanto em seu formato. Logo, as ferramentas tecnológicas devem ser vistas pelo professor não como objetos de dispersão, mas como aliados das novas formas de aprendizagem. Atividades em suportes e/ou configurações tecnológicas podem ser artifício à aprendizagem (ROJO, 2012), no entanto, sabe-se das dificuldades em regulamentar tais usos nas escolas, por imaturidade dos alunos e receio de que os recursos chamem mais atenção do que os conteúdos. Por isso admite-se que tais inovações sejam graduais, mediante o diálogo constante entre escola e sociedade.

Mesmo diante de novidades tecnológicas, algumas habilidades permanecem indispensáveis e só podem ser feitas da maneira convencional (COLOMER, 2007, p. 140), caso da leitura, que serve como base às demais práticas letradas. Como explicitado no capítulo anterior, a leitura só é possível a partir do contato do leitor com o texto, seja silenciosamente ou em voz alta, de maneira a interagir com as informações percebidas e processadas pela mente do indivíduo.

A partir dessas considerações, concebem-se como recursos complementares ao trabalho pedagógico equipamentos básicos relacionados às TIC, como computadores para uso dos docentes, laboratórios de informática para projetos com alunos, televisores, DVDs, data-show, *notebooks*, aparelhos de som, presentes em algumas escolas públicas. Porém, devido às dificuldades de aporte técnico, o ensino ainda se baseia grandemente em recursos mais antigos, como quadro de giz, cadernos individuais, papéis diversos, livros didático, entre outros.

No contexto da escola pública, com acesso aos computadores e com tempo disponível, os docentes podem agora realizar pesquisas que enriquecem sua prática, digitar o planejamento para otimizar seu tempo, entre outras opções que os auxiliem no planejamento e aplicação de aulas.

No entanto, além de valorizar as competências e a importância dos professores com iniciativas como a regulamentação da *Hora Atividade* (atualmente de 33%), é necessário instrumentalizá-los para uso das novas tecnologias. Diante disso, as relações dos docentes com a tecnologia podem ser também gradativamente ampliadas à medida que se dispõem a utilizar novos recursos ou a participar de cursos *on-line* para aprofundamento de conhecimentos teóricos.

Pensando nisso, metodologicamente, o primeiro passo desta pesquisa qualitativa foi um teste de sondagem, por meio da aplicação de questionário, com 20 participantes

voluntárias, realizado durante uma das reuniões do curso vinculado ao PNAIC, em 23 de abril de 2014. De tal modo, buscou-se identificar as necessidades imediatas do segmento em relação ao planejamento de aulas e à utilização de livros infantis.

A escolha desse grupo de docentes da rede pública municipal de Londrina deveu-se ao fato de as integrantes estarem em processo de reflexão sobre suas práticas, visto que era esse um dos objetivos do curso, e também ao fato de formarem um grupo heterogêneo, pois, como se evidenciou nas respostas às duas primeiras questões, era composto por professores de nove escolas, com diferenças também no tempo de atuação, variando de um a dezoito anos de serviço no segmento.

Em decorrência das inferências apresentadas por essas participantes, projetou-se um *software*, denominado Planejamento Pedagógico (PLANPED), com dados permanentes e campos a serem complementados, contendo itens a serem escolhidos no planejamento, listados a partir das escolhas do usuário em elementos essenciais do *Plano de Aula*, acrescentando-se o item *obra complementar*, forma de incentivo ao uso de livros infantis como recurso principal.

Durante o processo de amadurecimento das ideias quanto ao produto, seu nome foi repensado diversas vezes. Numa dessas ocasiões, foi publicado um resumo expandido (NETZEL; OLIVEIRA, 2014), como resultado de apresentação no I Congresso Nacional dos Mestrados Profissionais, ocorrido em Goiânia - GO, em que o nome do produto foi denominado “Planejador Literário Interdisciplinar” (PLINT). No entanto, optou-se em retomar o nome anterior para não gerar a necessidade de aprofundamento em questões do que seria ou não literário, tema bastante polêmico, e também pela abertura que o programa pretendia dar ao professor em relação aos gêneros de organização didática, facilitando as práticas, sejam interdisciplinares ou não.

Considerando essas possibilidades, com base nos itens essenciais ao Plano de Aula, que consistem em *tema, conteúdos, objetivos, obras complementares, metodologia, outros recursos e avaliação*, construiu-se o Produto Educacional visado, tendo-se como requisito à sua funcionalidade a abertura dos professores à utilização de ferramentas digitais. Diante disso, como parte da pesquisa, decidiu-se, ainda, oferecer um curso de aperfeiçoamento aos professores, a fim de que refletissem sobre o planejamento docente, a mediação de leitura e aprendessem a utilizar o PLANPED.

Nos próximos tópicos serão descritas as etapas de construção e aplicação do produto, começando pelas práticas com alunos, que serviram como laboratório de aplicação da metodologia que consistiu em adaptações da *Sequência Básica*, e assim fundamentaram as

sugestões de metodologia inseridas no programa. Serão ainda comentados aspectos técnicos do programa, seguidos de esclarecimentos quanto à oferta de curso aos professores.

2.2.1 Estágio de docência com alunos

A partir da evidência de que os professores ansiavam pela facilitação da tarefa de planejar aulas, em que a mediação de leitura fosse um dos pontos principais, como já exposto, foram empreendidas práticas variadas com alunos, baseadas na metodologia de Cosson (2007).

Para tanto, no decorrer do curso de Mestrado, foram analisados modelos de Planos de Aula e documentos oficiais direcionadores do ensino na Educação Básica, buscando-se contemplar possibilidades múltiplas de integração entre literatura infantil e currículo do EFI. Nesse contexto, em busca de alternativas para facilitar as tarefas pedagógicas cotidianas, foram realizadas escolhas para a prática com alunos, que serviram como *laboratório de criação* do PLANPED. Tais experiências foram essenciais à construção do produto, posto que embasaram as sugestões apresentadas de metodologia de trabalho pedagógico adicionadas ao PLANPED, e posteriormente para a prática com professores.

Com o intuito de apresentar os caminhos percorridos nas práticas com os alunos, no presente subtópico o foco das demonstrações recai sobre as atividades propostas, guiando as descrições e argumentações quanto às escolhas, para facilitar assim a apresentação da metodologia utilizada no Estágio de Docência.

Na primeira dessas práticas, em 2014, em uma escola pública de Londrina – PR, foram privilegiados elementos no PPP da instituição, considerando a *Sequência Básica* (COSSON, 2007) e, ainda, estratégias de leitura interativa e leitura compartilhada, conceitos que derivaram das experiências em sala de aula, sendo a primeira a leitura com comentários dos alunos; e a segunda, a leitura em que cada aluno lê um trecho do texto. Normalmente essas estratégias precisam ser adotadas em lugar da leitura individual, por número insuficiente de exemplares.

Como a intenção era incentivar os professores ao uso de livros infantis, foram selecionadas obras a partir de leituras e análises dos *Acervos Complementares*, de fácil acesso a muitos professores do segmento, com temas que se relacionam aos conteúdos presentes no citado PPP e que ainda não haviam sido trabalhados pela professora regente no ano letivo.

Nessa primeira experiência, foi escolhido o livro *Os guardados da vovó* (RIBEIRO, 2009) com base no potencial que a temática tem de despertar nas crianças lembranças de família e convivência com os mais velhos, além de constituir-se como narrativa de agradável leitura, por criar certo grau de intimidade, dotada de descrições de ambientes e sentimentos, retratando experiências de vida que podem ser compartilhadas entre os leitores que se pretendeu alcançar. Logo, ao explorar o tema de memórias e tradições os alunos foram motivados a partilharem diversas experiências vividas por eles e também outras narradas por familiares, em sala.

A princípio o período de aplicação da proposta foi considerado extenso, mas os trabalhos desenvolveram-se muito bem e até ultrapassaram em dois dias as expectativas, pois as dinâmicas de *Motivação* despertaram grande interesse pela obra a ser trabalhada, de modo que já eram íntimos do assunto quando chegou o momento da *Leitura*.

Na sequência, a abertura à *Interpretação*, como esperado, foi a experiência mais rica nessa prática, da qual originaram-se comentários interessantes sobre vivências e comentários de familiares. Os alunos montaram ainda um painel de fotos antigas, não previsto no planejamento.

Ainda em 2014, foi realizada com a mesma turma outra prática seguindo a mesma metodologia. Na ocasião, o livro escolhido foi *Rimas saborosas* (OBEID, 2009), o que se justificou pela exposição estética da temática da alimentação saudável na obra, com textos estruturados como Literatura de Cordel, trazendo notas informativas e receitas sobre o mesmo tema, além de remeter ao uso de massa de modelar por ter ilustrações utilizando tal recurso. Entretanto a execução foi um pouco conturbada, por questões de ordem interna da instituição em que foi aplicada, tendo prejudicado o momento de *Motivação*, que foi apenas oral e não desenvolvido como planejado.

Acreditava-se que tal fase seria menos importante, por ser apenas um começo do estudo da obra, mas ao final do trabalho percebeu-se que foi um erro ter improvisado e minimizado tal passo metodológico, pois o interesse dos alunos foi menor do que as expectativas apontavam. Portanto, suprimir um dos passos metodológicos propostos por Cosson (2007) pode prejudicar o andamento geral da metodologia.

Os conteúdos foram vistos e as atividades avaliativas seguidas nos passos posteriores à *Introdução* e à *Leitura* da obra, mas houve uma perda considerável por ter deixado de lado a *Motivação*, que, na experiência anterior, despertou o interesse por meio do lúdico.

A adoção da metodologia do *Letramento Literário* demonstrou superação de alguns desafios docentes, comprovando-se que o professor precisa de empenho e busca de

conhecimento especializado, com constante atitude reflexiva e investigativa, devendo-se recorrer sempre às teorias para consolidação de uma prática em que a leitura seja concebida como emancipatória.

Baseadas na mesma metodologia, desta vez como trabalho sistemático relacionado ao Estágio de Docência, as práticas realizadas em 2015 tiveram como tema o “Meio Ambiente” (sugestão feita pela professora da turma), em três encontros de quatro horas, totalizando 12 horas/aula de aplicação, com os alunos do 3º ano em uma instituição municipal de EFI, do município de Londrina. Tal conteúdo é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), podendo ser facilmente relacionado a outras temáticas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar.

Devido à extensão, os *Planos de Aula* produzidos para essas práticas estarão disponíveis nos Apêndices desta dissertação, sendo apresentadas e comentadas apenas as atividades sugeridas, visto que a metodologia e o uso de obras infantis fazem parte da pesquisa. Foi ainda necessário suprimir os nomes dos alunos autores dos exemplos apresentados, como garantia à confidencialidade inerente à pesquisa.

Retomando Bajard (2007), essas atividades foram pensadas considerando os três componentes na sessão de mediação: o incentivo à procura do sentido em textos desconhecidos antes da revelação da narrativa; a exploração dos códigos gráfico e alfabético, com procedimentos como elucidação, socialização, reflexão e registro; a sistematização da produção de textos em atividades orais, escritas, individuais e coletivas, além de vídeos e dinâmicas relacionadas ao tema principal.

Considerando, ainda, a importância da oralidade, os três encontros foram iniciados, como nas aulas semanais do projeto a *Hora do Conto*, ocorrendo inicialmente apresentação das leituras da semana, em que cada aluno discorreu novamente a respeito das partes mais interessantes do livro emprestado da biblioteca anteriormente. Essa prática foi inserida como dispositivo de motivação à leitura, pois no âmbito do *Projeto Palavras Andantes* tem feito com que os alunos se sintam à vontade para expressar suas opiniões no decorrer da aula e se comprometam com a leitura efetiva.

Alguns vídeos foram utilizados. *Man*, no primeiro encontro, que sensibilizou quanto ao cuidado com o “Meio Ambiente”; e também *Carta do ano 2070 - Advertência à Humanidade - Preservação da Água/ Meio Ambiente*, que suscitou comentários relativos ao consumo exagerado e ao desperdício, levando à reflexão sobre consequências que isso pode acarretar futuramente.

Diante da demonstração de imagens projetadas, os alunos visualizaram a poluição do ar, da água e do solo, discutindo-se atitudes conservacionistas. A partir delas foi produzido um texto coletivo, que teve como estrutura um roteiro que abordava conhecimentos prévios dos alunos, hipóteses quanto à origem de problemas ambientais, consequências futuras relacionadas a eles e possíveis soluções. O trabalho foi exposto do lado de fora da sala para que as demais turmas pudessem apreciá-lo.

O livro *Rubens, o semeador* (ROCHA, 2011) foi eleito como um dos protagonistas devido à sua temática, além do fato de pertencer aos *Acervos Complementares 2013* e ser escrito por uma autora consagrada (Ruth Rocha), já conhecida pelos estudantes, pois é abordada no *Projeto Leitura do Autor*, realizado com os terceiros anos desta escola.

Nas etapas de *Motivação* e *Introdução* mesclaram-se as modalidades oral e escrita, tendo-se como primeira atividade uma proposta apresentada para dar margem à exposição de conhecimentos prévios, oportunizando a produção de um pequeno texto, a partir da reflexão sobre o tema e o exercício da escrita, como retratada abaixo:

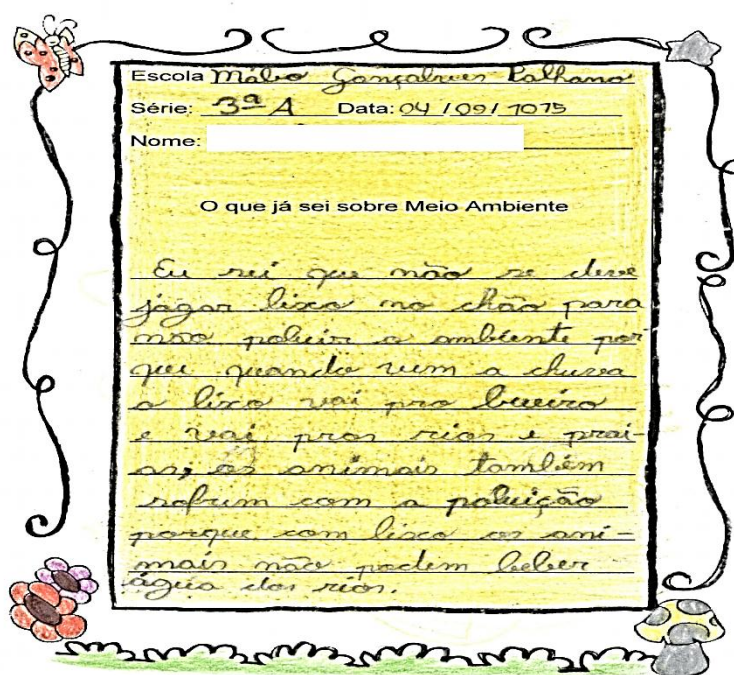


Figura 1: Atividade inicial do primeiro encontro com alunos em 2015
Fonte: Autoria própria.

Nessa atividade, a maioria dos alunos se saiu bem, conseguindo retratar suas ideias sobre a preservação do “Meio Ambiente”, havendo apenas duas alunas que necessitaram de ajuda, por dúvidas na escrita de palavras.

Ainda como *Motivação*, uma das mais interessantes atividades da aula foi a escrita de um “Testamento do Ecologista”, quando os alunos escreveram em que condições querem deixar a natureza para as próximas gerações. Todos apresentaram grande autonomia na realização dessa proposta. As duas estudantes que apresentaram maior dificuldade receberam auxílio dos colegas.



Figura 2: Atividade “Testamento de um ecologista”
Fonte: Autoria própria.

Na sequência, os alunos receberam a letra da canção *O mundo de herança*, extraída do livro *Canteiro* (DAREZZO, 2011, p. 46), integrante dos *Acervos Complementares*. Foram feitos comentários sobre a autora, presentes na breve biografia exposta no livro. Os estudantes leram silenciosamente o texto, ouviram a leitura dramatizada da professora e fizeram a leitura coletiva. Depois ouviram e cantaram juntos, divertindo-se muito. Posteriormente todos exploraram o texto em sua significação, observando os tipos de frase presentes, como afirmativa, exclamativa e interrogativa e enunciadores possíveis, concluindo que a autora projetava a fala de alguém do futuro, que enviou uma mensagem para cuidarem da natureza.

Tais tópicos constituíram a compreensão coletiva. As crianças ilustraram, ainda, de forma individualizada as letras da canção e arquivaram-nas em seus portfólios. Os desenhos retrataram comparações, enfatizando atitudes conservacionistas.

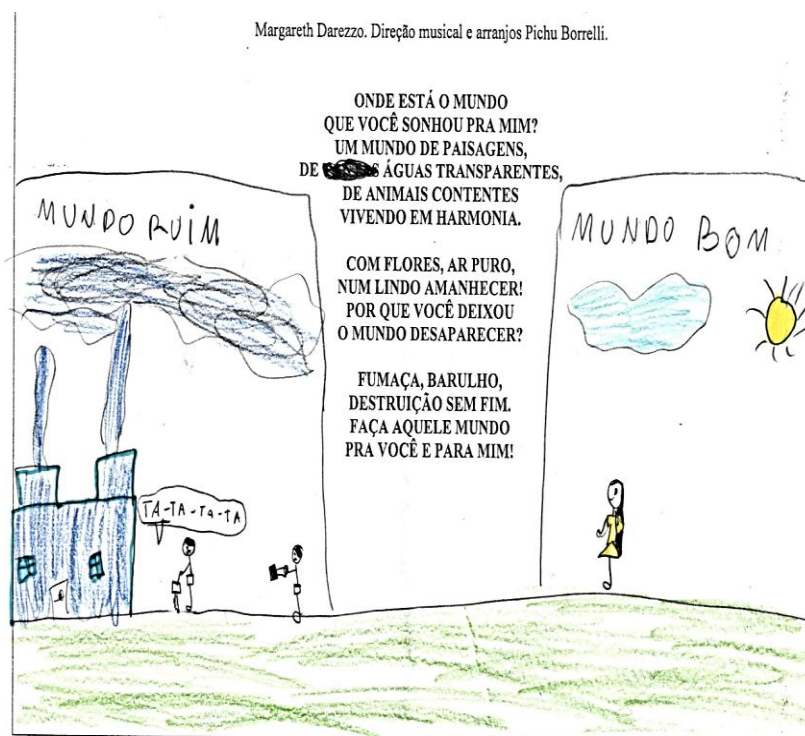


Figura 3: Letra da canção O mundo de herança (DAREZZO, 2011, p. 46
Fonte: Autoria própria.

Foi realizada ainda a leitura em voz alta, demonstrando-se texto e imagem, face a face com os alunos, do livro *Pingo d'água* (SANT'ANNA, 2010), gerando discussões sobre o ciclo da água e outros questionamentos, como a constituição da célula, o processo de evaporação, e a água saindo de dentro do corpo humano.

Finalizando, os estudantes escreveram um pequeno texto sobre o que aprenderam ou recordaram na aula de que participaram e a arquivaram também no portfólio individual. Não houve grande dificuldade na realização dessa atividade, visto que tinha o mesmo molde da atividade proposta no início da aula.

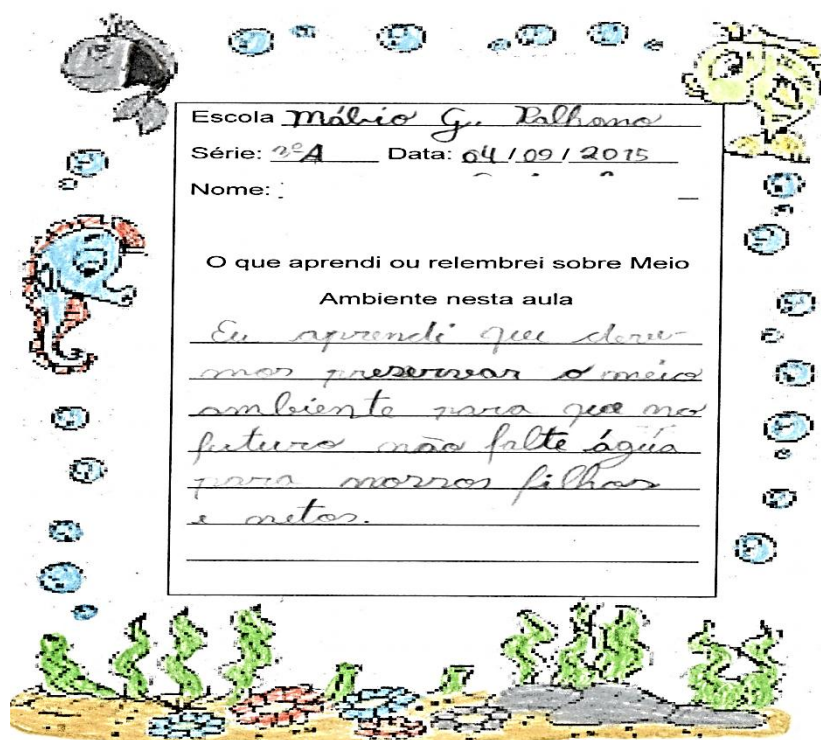


Figura 4: Atividade final do primeiro encontro com alunos em 2015
Fonte: Autoria própria.

Para a semana seguinte, foi proposta a leitura do livro *Rubens, o semeador* (ROCHA, 2011), sendo enfatizado que se trata da história do ilustrador Rubens Matuck, escrita por Ruth Rocha como se ele estivesse narrando os passos de como se tornou um ecologista.

No segundo dos três encontros previstos, como continuidade das etapas de *Motivação* e *Introdução*, os alunos foram instruídos a ler silenciosamente as biografias da autora e do ilustrador da obra, grifando pontos interessantes e criando algumas questões que gostariam de fazer a eles, com base no texto. Em seguida foi realizada a dinâmica “Cadeiras do autor e do ilustrador”, em que dois alunos representaram a autora e o ilustrador. Assim o estudo das biografias tomou um formato lúdico. No exemplo abaixo, pode ser observado o esboço das perguntas.

Algumas informações sobre a biografia da autora RUTH ROCHA

Quem é Ruth Rocha

Era uma vez uma escritora que só virou escritora porque gostava "de criança - criança, que dá risada fora, de dançar, que se impacienta quando gente grande, fala demais e que grita que o rei está nu". E mais, uma escritora que não começa só conseguiu escrever ao resolver pôr no papel as histórias que inventava toda noite, e que sua filhinha tanto gostava de ouvir contar. É por isso que essa escritora, a Ruth, para quem escrever tem tudo a ver com gostar, é tão gostada, tão gostosa de ler, e é tão amada por tantas crianças deste país.

Ruth Rocha começou a publicar histórias para crianças na revista *Recreio*, em 69. De lá para cá, lançou centos e (muitos) tantos títulos, dos quais quase sete milhões de exemplares já foram vendidos.

Em cada coisa que escreve, há magia e liberdade. Há fantasia, generosidade, alegria e satisfação de viver. Ruth escolheu escrever como quem entrega segredos às crianças, como quem lhes revela que tudo pelo que brigam — briga sofrida, às vezes — pertence a elas, ninguém tiral.

E Ruth está do lado delas. Está, sim! Daí, sabem por que as crianças que descobrem Ruth Rocha não largam mais? Porque com Ruth, e com suas histórias, descobrem também que não é impossível fazer o mundo em que sonham viver.

Luiz Antônio Aguiar

Fonte: Livro "Orato do campo e rato da cidade", FTD, 3ed, 1998.

Breve biografia de Rubens Matuck

Rubens Matuck é desenhista, pintor, escritor. Com um trabalho profundamente inspirado na natureza — pela qual ele nutre verdadeira paixão, como você viu por este livro — ele já viajou por todo o Brasil, observando e registrando as mais diversas paisagens, nossas árvores com seus frutos e flores, os animais de nossa fauna.

Continuando o trabalho dos históricos viajantes, quase sempre europeus, que séculos atrás se encantaram com nossas riquezas naturais, Rubens gosta muito de pintar aquarelas. Segundo ele, essa é a técnica mais usada para a representação da natureza não só porque as pastilhas de tinta são leves, fáceis de utilizar (basta misturá-las com água), de secagem rápida, mas, principalmente, porque a aquarela reproduz com muita fidelidade as transparências e a luz dos objetos.

Rubens, o sementeiro se inspira na sua história pessoal: por isso, pedimos a ele que ilustrasse o livro com aquilo que ele mais gosta de pintar: árvores, com seus frutos e flores, muitas das quais ele propaga plantou e viu crescer nas ruas da cidade de São Paulo.

Rubens é também autor de mais de quinze livros para crianças.

A AUTORA

Ruth Rocha nasceu em São Paulo. Durante quinze anos foi orientadora educacional do Colégio Rio Branco, trabalho que lhe permitiu chegar a uma visão objetiva do mundo infantil. Mas foi só quando nasceu sua filha Mariana, que nasceu também a "contadeira de histórias". Ruth fala dos problemas das crianças, da incompreensão dos adultos, da necessidade de independência e respeito que elas sentem. Tudo isso numa linguagem fluente e divertida, que cativa definitivamente o leitor. Ruth Rocha é autora de MARCELO, MARCELO, MARTELO; O REIZINHO MANDÃO ("altamente recomendado" pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil); O REI QUE NÃO SABIA DE NADA (1º Prêmio do I. Concurso Nacional de Contos Infantis do Jornal Auxiliar). E, entre outras obras, destacam-se os livros de Histórias de Recrio: GATA-PIMBA E SUA TURMA; FAZ MUITO TEMPO...; ROMÉU E JULIETA; PEDRINHO PINTOR. VIVA A MACACADA!

Fonte: Livro "Nicolau tinha uma ideia..." Quinteto Editorial, S/D.

Ruth Rocha você já conhece. Com mais de cem livros publicados, ela escreveu sobre reizinhos mandões, sapos que viram reis (mas que não deixam de ser sapos), crianças irreverentes, adolescentes e suas perguntas diante da vida, além de muitas coisas engraçadas — ou que ficam engraçadas só por causa do jeito que ela escreve.

Neste livro, Ruth usou seu talento para homenagear o amigo Rubens Matuck. Ela já o conhecia como artista. Mas, num visita a seu estúdio na cidade de São Paulo, ela descobriu um "outro" Rubens, o estudioso da natureza e plantador de árvores. Encantou-se com sua coleção de frutos, sementes e outros objetos recolhidos em viagens pelo Brasil e, principalmente, com as mudas criadas no "berçário" — um viveiro que ele mantém na pequena varanda de seu estúdio —, generosamente distribuídas a quem quiser plantá-las.

Desse encontro e do desejo de divulgar o exemplo maravilhoso que significa esse trabalho, Ruth tirou inspiração para escrever *Rubens, o sementeiro*, um incentivo para que outros "Rubens" surjam por aí, tornando nossas cidades mais bonitas e mais humanas.

Fonte: Livro "Rubens, o sementeiro", Richmond Educação, 2014.

7- Onde Ruth nasceu? Ruth nasceu em São Paulo.
7- Ela virou escritora por quê? Porque ela gosta de criança.
7- Rubens Matuck é quem? Ele é desenhista, pintor e escritor.

Figura 5: Biografias de autora e ilustrador do livro Rubens, o sementeiro, com anotações de aluno
Fonte: Autoria própria.

Após a exposição de ideias sobre o livro indicado para leitura durante a semana - *Rubens, o sementeiro* - por aqueles que se interessaram em lê-lo previamente (na verdade só dois alunos), a professora realizou a leitura em voz alta, face a face com os alunos. Nesse momento, a entonação e as mudanças de timbre de voz foram decisivas para prender a atenção dos alunos.

Durante a partilha de interpretações, em que os alunos foram voluntariamente falando sobre as árvores que têm plantadas em suas casas ou nas de familiares e das que ainda plantarão, um dos alunos disse que sua avó é síndica de um condomínio de moradias populares no Jardim Cristal e que ainda não há árvores lá. Disse que falaria com a avó e pegaria o contato da Secretaria de Meio Ambiente do município, pois o órgão supervisiona o

plântio, por isso para receber mudas é necessário que se indique o endereço de onde serão plantadas e a data em que isso acontecerá.

A segunda fase, da *Interpretação*, veio reforçar o encadeamento dos fatos narrados na história e baseou-se na retextualização (reescrita em um gênero diferente do original) por meio da criação de versos rimados para completar trovas ou quadrinhas. Foi, sem dúvida, a atividade mais interessante da aula, na qual os alunos puderam explorar a ludicidade possível na linguagem. Para colaborar com sua tarefa, foram elencadas algumas rimas possíveis para cada verso já escrito. Assim a maioria deles teve facilidade em executá-la. Porém, como se observa no exemplo abaixo, a criação autônoma de uma trova não foi cumprida por todos.

Escola <u>Márcio Gonçalves Barbosa</u> Série: <u>2ª A</u>	
Data: <u>11/09/15</u> Nome: _____	
Trovas ou quadrinhas sobre o livro <i>Rubens, o semeador</i>, de Ruth Rocha	
1.	<u>Rubens foi por um caminho diferente</u> <u>Então ele seguiu em frente</u> <u>Aquelas ruas o fizeram pensar</u> <u>Como seria bom ter mudas para plantar.</u>
2.	<u>Ele teve trabalho duro</u> <u>Mas ele viu que a muda tinha futuro</u> <u>Precisou tudo planejar</u> <u>O lugar a lavoura mas ele não pensou</u> <u>em parar.</u>
3.	<u>Muita gente o ajudou</u> <u>Ele muito trabalhou</u> <u>Alguns até duvidaram</u> <u>Mas a capacidade aumentaram</u>
4.	<u>Outros problemas foram surgindo</u> <u>Mas ele foi conseguindo</u> <u>Conseguiu todos solucionar</u> <u>Com muita trabalha ele conseguiu</u> <u>acabar</u>
5.	<u>Rubens é um garoto inteligente</u> _____ _____

Figura 6: Atividade “Trovas sobre o livro *Rubens, o semeador*”
Fonte: Autoria própria.

A resolução de dois probleminhas, considerando acontecimentos do livro, foi uma das atividades em que a maioria revelou dificuldade, assim como na criação de outras propostas para a resolução. A maioria dos alunos, como no exemplo, não conseguiu criar individualmente os dois problemas, como sugerido.

Escola <u>Márcia Gonçalves Bellona</u>	Série: _____
Data: <u> / /</u>	Nome: _____
Probleminhas inspirados no livro <i>Rubens, o semeador</i>, de Ruth Rocha e Rubens Matuck	
1. Para tirar a terra "ruim" do buraco, Rubens usou um balde e carregou apenas 3 quilos de cada vez. Quantas viagens ele deu para carregar 18 quilos?	
$\begin{array}{r} 18 \text{ kg} \\ - 3 \\ \hline 6 \end{array} \times$	
R: <u>Ele deu 6 viagens para carregar 18 quilos</u>	
2. Usando a resposta do problema anterior responda: Se em cada viagem ele dava 70 passos, quantos passos ele deu ao todo?	
$\begin{array}{r} 70 \\ \times 6 \\ \hline 420 \end{array}$	
R: <u>Ele deu 420 passos ao todo.</u>	
3. Se em um dia Rubens carrega 4 sacos, quantos sacos ele carrega em 5 dias?	
$\begin{array}{r} 4 \\ \times 5 \\ \hline 20 \end{array}$	
R: <u>Ele carrega 20 sacos em 5 dias</u>	
4.	
R:	

Figura 7: Atividade "Probleminhas" inspirados no livro *Rubens, o semeador*
Fonte: Autoria própria.

Em seguida, os estudantes foram motivados à leitura da obra *Delícias e Gostosuras* (MACHADO, 2011c), disponibilizada a eles para lerem durante a semana subsequente, permanecendo na caixa de leitura ao fundo da sala.

Ao término dessa aula ficou claro que, para o terceiro *Plano de Aula*, seria necessário determinar um tempo aproximado para as atividades e também que era necessário inserir enunciados escritos em cada proposta, indispensáveis para que os alunos compreendessem melhor as ações a serem realizadas.

No encontro seguinte, aqueles que haviam realizado a leitura indicada (desta vez seis, quatro a mais que na semana anterior) comentaram suas impressões sobre a obra. Seguiu-se a primeira atividade escrita, constituindo a *Motivação*, sob o título de *Palavras Ilustradas*, mesclando a escrita de palavras à técnica artística de ilustrá-las segundo seus significados. Na prática, foi necessário um tempo maior que o desejado para sua execução (25 minutos), o que demonstrou que as atividades nessa etapa podem ser mais curtas. Apesar dessa observação, os alunos refletiram sobre sinônimos e antônimos, conteúdo trabalhado continuamente nas séries iniciais, além de serem levados a conhecer melhor as ideias apresentadas no livro indicado.

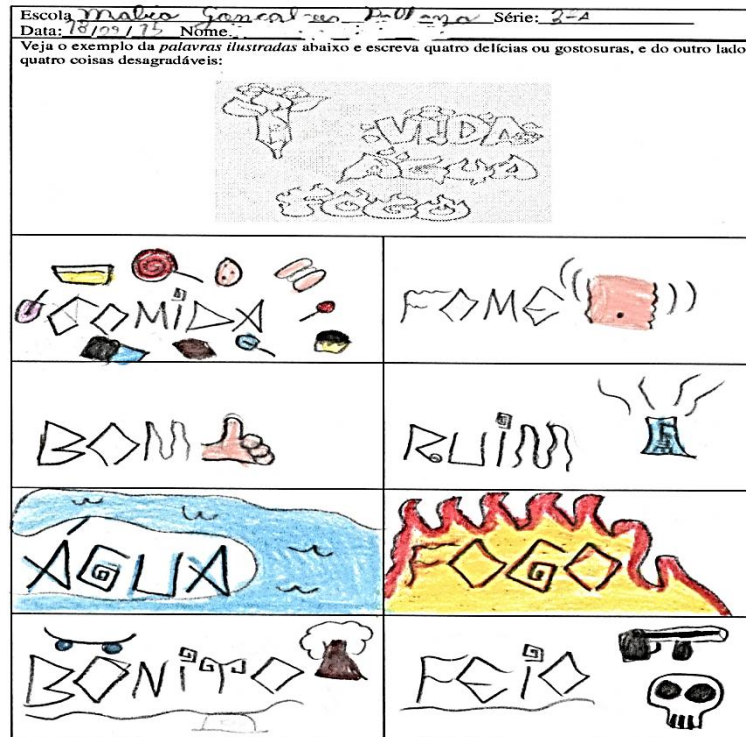
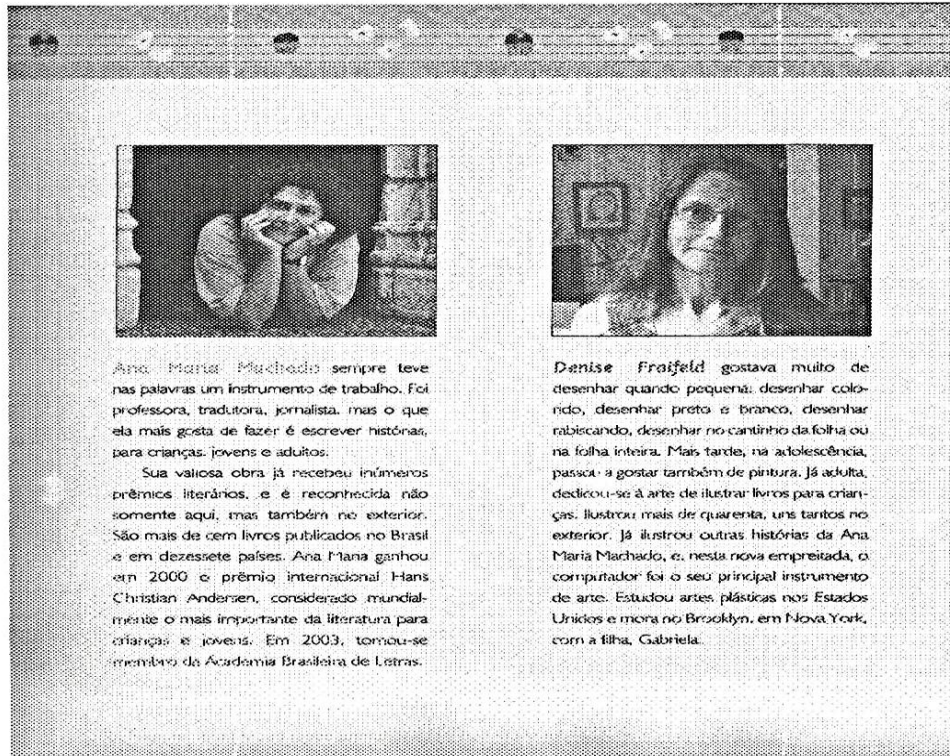


Figura 8: Atividade “Palavras Ilustradas”
Fonte: Autoria própria.

A *Introdução* ao livro *Delícias e gostosuras* realizou-se a partir da leitura silenciosa de textos contendo breves biografias da autora Ana Maria Machado e da ilustradora Denise Fraifeld, dinâmica conhecida como “Cadeiras do autor e do ilustrador”, a exemplo da realizada no segundo encontro. Houve, porém, variações, convidando-se a professora da turma e a orientadora do projeto para assumirem os papéis a serem representados. O resultado foi muito bom, pois as crianças se soltaram e elaboraram perguntas muito interessantes a respeito de assuntos contidos no texto e outros que puderam inferir, como as emoções que a autora sentiu ao receber o Prêmio *Hans Christian Andersen*, em 2000.

78109175



Quase Ana Maria Machado? Ela era professora, tradutora, jornalista mas ela gosta mesmo é escrever. Denise gosta de desenhar? Ela gosta muito de desenhar.

Figura 9: Biografias de autora e ilustradora do livro Delícias e gostosuras, com anotações de aluno
Fonte: Autoria própria.

Foram lembrados os conceitos de rima, trova, verso e estrofe, para melhor entenderem a estrutura textual do gênero poético em que a obra se enquadra. Nesse momento, os estudantes demonstraram o quanto confundem tais conceitos, sendo necessárias várias exemplificações orais e na lousa.

A leitura em voz alta foi realizada face a face com os alunos, e foram importantes os elementos como entonação, troca de olhares e expressões para que a atenção permanecesse durante toda a leitura.

Em seguida, as crianças realizaram a leitura jogralizada do texto do livro, como retomada da estrutura e do significado. Foram feitas, ainda, algumas anotações quanto às rimas no quadro de giz.

Na proposta seguinte, que previa a criação de acrósticos a partir de alimentos e seus derivados, mais uma vez as crianças executaram individualmente a atividade (e não em duplas como planejado), mas não houve resultado satisfatório, pois elas não conheciam esse gênero poético e tiveram muita dificuldade em produzi-lo. Dessa forma, a atividade foi modificada para tornar-se apenas uma introdução ao gênero, e elas puderam usar palavras que remetessem a alimentos, ainda que não atendessem ao objetivo inicial do exercício. Em uma próxima abordagem poderia ser modificado o enunciado, diminuindo-se o nível de exigência. Alguns dos alunos montaram acrósticos com seus nomes, visto que a descoberta da estrutura do acróstico motivou-os.

Escola <u>Márcia Gonçalves Athanas</u> Série: <u>3^o A</u>		
Data: <u>18/09/15</u> Nome: _____		
Atividade: Acróstico sobre alimentos e suas origens		
Escolha dois pares de palavras e monte acrósticos: Ex: mingau/ cereal		
Mingau é feito de cereal Item importante na alimentação, como arroz, aveia ou milho. Na escola Gosto muito Ainda mais quando misturam Um pouco de chocolate.		
Agora é sua vez! Podem ser com:		
Geleia ou suco/ frutas	melado/ cana	macarrão ou bolo/ trigo
chocolate/ cacau	salsicha/carne	queijo/leite
<p>F- ^{FAZ} Faço suco gelado, ^o os verus fica</p> <p>R- Ruim mas eu coloco um pouco de água</p> <p>U- Um pouco de açúcar e pronto</p> <p>T- Tudo pronto pra beber</p> <p>A- Antes eu não sabia mas agora</p> <p>S- Sim toda semana compro um saquinho pra fazer e beber</p>		

Figura 10: Atividade “Acróstico sobre alimentos e suas origens”
Fonte: Autoria própria.

Nos comentários subsequentes, focalizou-se a intertextualidade com outras histórias e as gostosuras que a imaginação oferece. As crianças compararam oralmente alimentos do corpo e alimentos da imaginação, inferindo que as narrativas são o alimento do saber e que é por isso que a autora consegue escrever tantas histórias, estratégia que poderão utilizar em suas produções textuais.

Também a atividade *Propaganda sobre a leitura* foi proposta nesse encontro, com os alunos montando as capas de suas atividades, escolhendo *slogan* (entre frases figuras já

impressas) motivando à leitura, com personagens de outras histórias citados no livro *Delícias e gostosuras*, como Branca de Neve e os sete anões, Rapunzel, Dom João Rato, Popeye, Puff, Cachinhos Dourados e os três ursos, Chapeuzinho Vermelho e o Lobo, João e Maria. Cada aluno personalizou sua atividade.

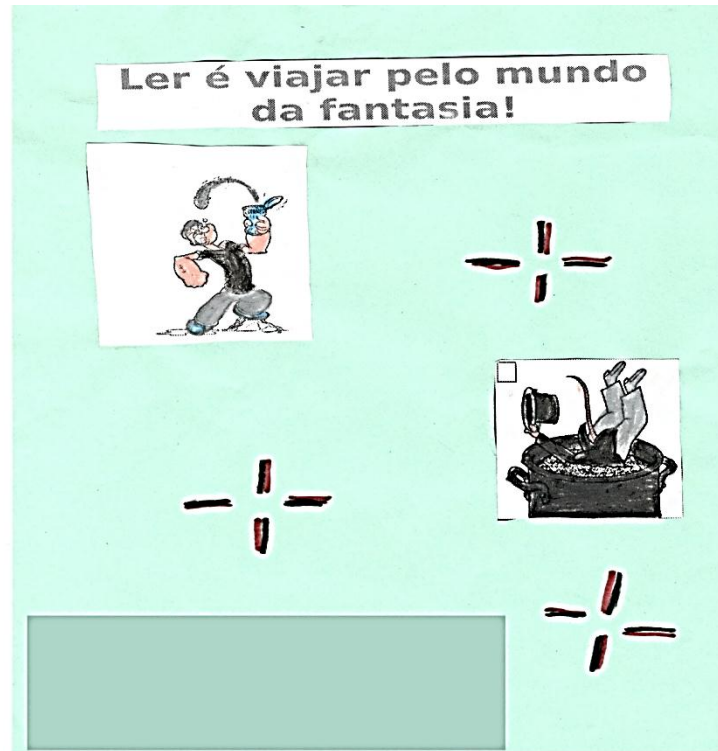


Figura 11: Capa das atividades, produzida por um aluno
Fonte: Autoria própria.

A finalização da prática com os alunos do 3º A deu-se com o sorteio de seis pacotinhos de sementes dos vegetais, orientados para plantarem, presentearem familiares ou conhecidos que possam plantá-las, ou repassar para outro aluno da sala que possa fazê-lo. Houve, ainda, a entrega de lembrancinha para pintarem e escreverem mensagem de conscientização sobre “Meio Ambiente” e/ou leitura e presentearem alguém de quem gostem. Ao final, foi proposto que escrevessem um pequeno texto com observações sobre as práticas realizadas.

Escola <u>Márcia Gonçalves Malkana</u> Série: <u>3ª</u>
Data: <u>23/09/2021</u> Nome: _____
Avaliação final da Unidade Temática sobre Meio Ambiente
<p>Coisas que mais gostei nas aulas sobre Meio Ambiente:</p> <p><u>Eu gostei de quando a professora falou que não devemos cuidar o meio ambiente para que no futuro tenha água para beber.</u></p> <p><u>Também que não devemos cortar as árvores para que no futuro não tenhamos problemas e doenças.</u></p> <p><u>Eu aprendi também sobre poluição e sobre a água e também a da terra.</u></p> <p><u>Eu gostei de ver o homem que mal tratava os animais e nos ensinaram a vida de Ruth Rocha e Rubem Alves.</u></p>
<p>Coisas que poderiam melhorar nas aulas:</p> <p><u>O dia show, que seria melhor, a biblioteca poderia ter mais jogos e também a cartaz frontal que fica estufado toda hora.</u></p>

Figura 12: Atividade final sobre “Meio Ambiente”
Fonte: Autoria própria.

Tais práticas apontam que é possível diversificar as atividades de leitura, escrita e oralidade em sala de aula, conciliando trabalho com conteúdos e mediação de leitura, a partir de uma adaptação da *Sequência Básica* (COSSON, 2007). O quadro abaixo compara exemplos de práticas propostas usualmente pelos regentes de turma e atividades no molde das apresentadas nesse estágio de docência:

PRÁTICAS USUAIS	PRÁTICAS DINAMIZADAS
Corrige-se a tarefa de casa individualmente (que pode ser leitura), sem dar abertura à opinião do aluno.	São comentados pontos da aula anterior. Os alunos apresentam suas impressões sobre a tarefa de casa, expondo dúvidas e corrige-se coletivamente, incentivando a autocorreção. Um amigo revisa a tarefa do outro. Alunos expõem seus conhecimentos prévios sobre o tema, por escrito ou oralmente.
Leitura, do professor ou silenciosa, de manual didático, com conceitos a serem memorizados.	Etapa de <i>Motivação</i> : Apresentação de vídeos e imagens sobre o tema. Discussão coletiva. Montagem de cartaz/ mural, como atividade em grupo ou coletiva. Exploração de canção.
Professor introduz o assunto da aula, lendo ou transmitindo informações pesquisadas por ele.	Etapa de <i>Introdução</i> : Dinâmicas, como a “Cadeiras do autor e do ilustrador”.
Entrega de texto mimeografado, digitado ou fotocopiado, para leitura individual.	Etapa de <i>Leitura</i> : Leitura ou contação de histórias relacionadas ao

	tema. Exploração coletiva dos livros infantis, frisando-se estruturas, linguagem figurada, intertextualidade etc.
Interpretação de texto escrita. Passa-se a outras disciplinas, sem relação com o tema anterior. As atividades são arquivadas nos cadernos.	<p>Etapa de <i>Interpretação</i>: Partilha de interpretações. Atividades envolvendo criatividade ou depoimentos, como os exemplos:</p> <ul style="list-style-type: none"> Testamento do Ecologista; Complemento às Trovas; Resolução e Criação de Probleminhas; Palavras Ilustradas; Criação de Acrósticos; Propaganda sobre Leitura; Cartaz de cinema; Fotograma; Dramatização; Cartão Postal; Desenhos relacionados ao tema; Decomposição poética de nomes; Leitura coral e individual; Álbum (de textos, de fotos ou desenhos legendados); Jogo de palavras e sensações (“alegres”, “tristes”, “coloridas”, “depressivas”...); <p>Mostra de trabalhos.</p>
4. Tarefa com exercícios a serem preenchidos literalmente, considerando conceitos apresentados.	<p>Continuidade das etapas de <i>Leitura e Interpretação</i>: Tarefas significativas, relacionadas ao tema dessa aula, a serem discutidas na próxima. Possível empréstimo de livros ou disponibilização de obras na sala para acesso no tempo livre.</p>

Quadro 2: Comparativo entre práticas usuais e atividades dinamizadas

Fonte: Autoria própria.

Como observado, a dinamização de propostas exige uma organização sistemática do tempo pedagógico, com atividades que demandarão tempo maior que as usuais, além de esforços para manter o interesse da turma em práticas coletivas ou grupais, nas quais é preciso respeitar a vez de cada um. Além disso, o professor precisa dedicar-se à construção de atividades personalizadas de acordo com a temática, além de ter de pesquisar constantemente obras literárias e outros recursos. Acredita-se que o tempo poupado em questões burocráticas do planejamento por meio da utilização do PLANPED, possa ser usado para tal enriquecimento das práticas. Portanto, justifica-se o incentivo ao uso dessa metodologia.

2.2.2 Características técnicas do PLANPED

Por se tratar de um programa digital, para construção do PLANPED, contou-se com a colaboração de um programador, Adriano Cruz, graduado em Sistemas de Informação pela Universidade Estadual Norte do Paraná (UENP), que o produziu em formato *desktop*, desenvolvido em *C# (C Sharp)*, utilizando banco de dados *SQL Server* e gerando relatórios em *Crystal Reports*.

Considerando-se que, antes de tudo, em um planejamento é necessário que se identifique o contexto em que se pretende aplicá-lo, em tal *software* os botões iniciais dizem respeito à descrição da aula, onde o professor poderá indicar se é uma *Sequência*, *Projeto*, *Unidade* ou simplesmente *Plano de Aula*, além de itens como *Nome da escola*, *Cidade*, *Turma*, *Datas* (podendo ser um plano diário, semanal, quinzenal, mensal, entre outros), *Tema* e *Observação ou justificativa*. Acrescente-se que, na proposta inicial o PLANPED possuiria 9 campos, sendo que os conteúdos estariam separados dos objetivos, havendo ainda a possibilidade dos docentes digitarem objetivos específicos da aula e indicarem separadamente as disciplinas que abordariam. Entretanto, no decorrer da pesquisa, percebeu-se a necessidade de simplificação da tela inicial, oportunizando-se sua utilização até aos que não dispunham de conhecimento para lidar com novas tecnologias.

Como se observa nas figuras abaixo, os *Conteúdos e Objetivos* foram elencados conjuntamente nesta segunda versão, e outros itens considerados foram também: *Metodologia*, *Avaliação*, *Obra Complementar*, *Outros Recursos* e *Referências*.

PLANPED

Arquivo Cadastro Ajuda

Descrição: _____ Escola: _____ Cidade: _____

Professor(a): _____ Turma: _____ Data: _____

Tema: _____

Obs./Justificativa: _____

Conteúdos e Objetivos: + -

Metodologia: + -

Avaliação: + -

Obra Complementar: + -

Outros Recursos: + -

Referências: + -

Novo Gerar Alterar Imprimir Fechar

PLANPED - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Figura 13: Tela inicial do programa PLANPED
Fonte: Autoria própria.

PLANPED

Arquivo Cadastro Ajuda

Descrição: Plano de Aula Escola: Escola Municipal... Cidade: Londrina - PR

Professor(a): Rosângela Maria de Almeida Netzel Turma: 3º ano A Data: 04/09/2015

Tema: Meio Ambiente

Obs./Justificativa: SANT'ANNA, Eliana. Pingo d'água. Ilustrações Nelson Tunes. Belo Horizonte: Mgulim; 2010.

Conteúdos e Objetivos: + -

Metodologia: + -

Avaliação: + -

Obra Complementar: + -

Outros Recursos: + -

Referências: + -

Novo Gerar Alterar Imprimir Fechar

PLANPED - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Figura 14: Tela do PLANPED, após preenchidos os dados de um Plano de Aula
Fonte: Autoria própria.

Ainda refletindo sobre os elementos que compõem o planejamento docente, pode-se inferir que a definição dos objetivos em uma ação didática equivale a manifestar o desejo que motiva a aula. Assim, em sua proposição, já é determinado o centro do *Plano de Aula* que orienta todas as demais decisões. Por terem essa característica de horizonte e alicerce, os objetivos são descritos com o uso de verbos no infinitivo (ampliar, refletir, compreender), podendo referir-se a comportamentos, habilidades, atitudes e competências esperadas do aluno, com propósitos amplos ou específicos.

Quanto aos conteúdos eleitos para cada prática docente, devem basear-se em propostas curriculares, considerando a gradação da aprendizagem de conceitos, com continuidade dos estudos para o aprofundamento das questões, bem como a devida articulação entre as disciplinas. Para tanto, Farias et al. (2011, p. 124) preconizam que a dimensão social seja considerada, buscando despertar a visão crítica dos educandos frente a diferentes conhecimentos.

Ainda sobre esses itens do planejamento, há uma discussão recente no Brasil, prevendo-se a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), apoiando-se na existência de direitos de aprendizagem, em diferentes áreas, que objetivam pautar o trabalho docente em todo território (BRASIL, 2015). Segundo o *site* <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>, a versão preliminar, publicada em setembro de 2015, passou por consultas públicas em escolas até 15 de março de 2016, a segunda versão foi lançada em abril de 2016, havendo Seminários Estaduais previstos para maio, e a previsão de uma proposta definitiva para junho de 2016. A expectativa é de que venha a ser interessante artifício para o fortalecimento dos referenciais de ensino. No momento, persistem as Diretrizes como instrumento de tal âmbito. Por isso, retrata-se abaixo um excerto do *Quadro de Conteúdos* exposto nas Diretrizes Curriculares Municipais de Londrina (DCML):

EIXOS	LINGUA PORTUGUESA	
	CONTEÚDOS	OBJETIVOS
COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA	<p>Valorização dos modos de produção e circulação da escrita na sociedade</p> <ul style="list-style-type: none"> • Compreensão dos objetivos, funções e situação de produção dos gêneros textuais escritos e falados como propagandas, telefonema, cartas e outros; suportes de textos e espaços de circulação dos gêneros textuais. <p>Uso e função social da escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conversa sobre a leitura; classificação dos suportes da escrita, identificação das finalidades e funções da leitura de diferentes gêneros textuais (convites, conto de fadas, receitas, cantigas, parlendas, trava-línguas, quadrinhas, listas) <p>Uso da escrita na cultura escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • disposição do escrito na página do caderno, no sulfite; escrito e ilustração; disposição de texto em cartaz, diferentes grafias de letras, recursos gráficos; saber a direção da escrita na página, frente e verso da página. <p>Desenvolvimento do uso da escrita na cultura escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> • Conhecimento, valorização e cuidado dos diferentes suportes de escrita e leitura: cadernos, livros, lápis, borracha, caneta, apontador, tendo em vista suas características e finalidades. Postura adequada para escrita e leitura. 	<ul style="list-style-type: none"> • Valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade. • Compreender os objetivos, funções e situação de produção dos gêneros textuais escritos e falados. <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a funcionalidade dos diferentes gêneros textuais. • Identificar os suportes de escrita. <p>Compreender como se organizam os escritos nos espaços dos diversos portadores de textos.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar as diferentes grafias e letras. • Reconhecer a direção da escrita. <ul style="list-style-type: none"> • Valorizar e cuidar dos diferentes suportes de escrita e leitura.

Quadro 3: Fragmento do quadro de conteúdos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina
Fonte: LONDRINA, 2015, p. 1.

Nesta pesquisa, que possui caráter local, optou-se pelas DCML como fonte curricular. No entanto, devido à praticidade desejada e ao fato de que, muitas vezes, o conteúdo está contido no objetivo, no item *Conteúdos e Objetivos* foram articulados os eixos e as metas, em detrimento de conteúdos estruturantes que se interligam a diferentes expectativas. Assim, o mesmo fragmento encontra-se reestruturado no quadro abaixo como foi inserido no PLANPED:

(1º) PORTUGUÊS - COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA •Valorizar os modos de produção e circulação da escrita na sociedade.
(1º) PORTUGUÊS - COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA •Compreender os objetivos, funções e situação de produção dos gêneros textuais escritos e falados.
(1º) PORTUGUÊS - COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA •Reconhecer a funcionalidade dos diferentes gêneros textuais.
(1º) PORTUGUÊS - COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA •Identificar os suportes de escrita.
(1º) PORTUGUÊS - COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA - Compreender como se organizam os escritos nos espaços dos diversos portadores de textos; • Identificar as diferentes grafias e letras; • Reconhecer a direção da escrita.
(1º) PORTUGUÊS - COMPREENSÃO E VALORIZAÇÃO DA CULTURA ESCRITA •Valorizar e cuidar dos diferentes suportes de escrita e leitura.

Quadro 4: Fragmento do item Conteúdos e Objetivos expostos no PLANPED
Fonte: Autoria própria.

Sabendo-se, ainda, da importância da adequação entre objetivos, conteúdos e metodologia, enfatiza-se a necessidade de o professor conhecer bem seu público e os níveis de aprendizagem dos alunos, além de ter habilidade para prever o tempo necessário ao desenvolvimento das atividades. Pode-se afirmar, então, que a convivência e as experiências diárias levam ao aprimoramento das técnicas a serem usadas nas aulas, assim como a abertura à criatividade e à dinamicidade que são tão bem-vindas em sala de aula. Portanto, os recursos didáticos dão suporte às ações docentes e a partir deles se torna possível que o professor desafie os alunos para a construção de conhecimentos gerados em função da reflexão constante sobre saberes culturais diversos. Além disso, a avaliação precisa ser abrangente, ligando-se estritamente aos objetivos traçados, privilegiando a apropriação de conhecimentos e prevendo utilização em situações reais.

Conseqüentemente, nos itens *Metodologia*, *Outros Recursos* e *Avaliação*, constituintes do programa PLANPED, foram apenas sugeridas algumas possibilidades, com base na práxis e em teóricos como Cosson (2007) que apresenta oficinas ao final da obra.

Até o momento, encontram-se cadastrados dados no programa nas seguintes proporções: *Conteúdos e Objetivos* 1.390; *Metodologia*: 89; *Avaliação*: 19; *Obra Complementar*: 180 títulos e resenhas; *Outros recursos*: 48; *Referências*: 199, entre obras teóricas e infantis.

Para utilizar o produto é necessário seguir alguns passos técnicos, baixando, instalando e configurando alguns programas, além de aprender a manusear o aplicativo. Por isso, as etapas encontram-se descritas no Apêndice A, que consiste na descrição do Produto Educacional, como estabelecido na Instrução Normativa 06/ 2015 – PPGEN, deste programa de Mestrado. Ao final do processo, o planejamento é gerado, como no exemplo abaixo:

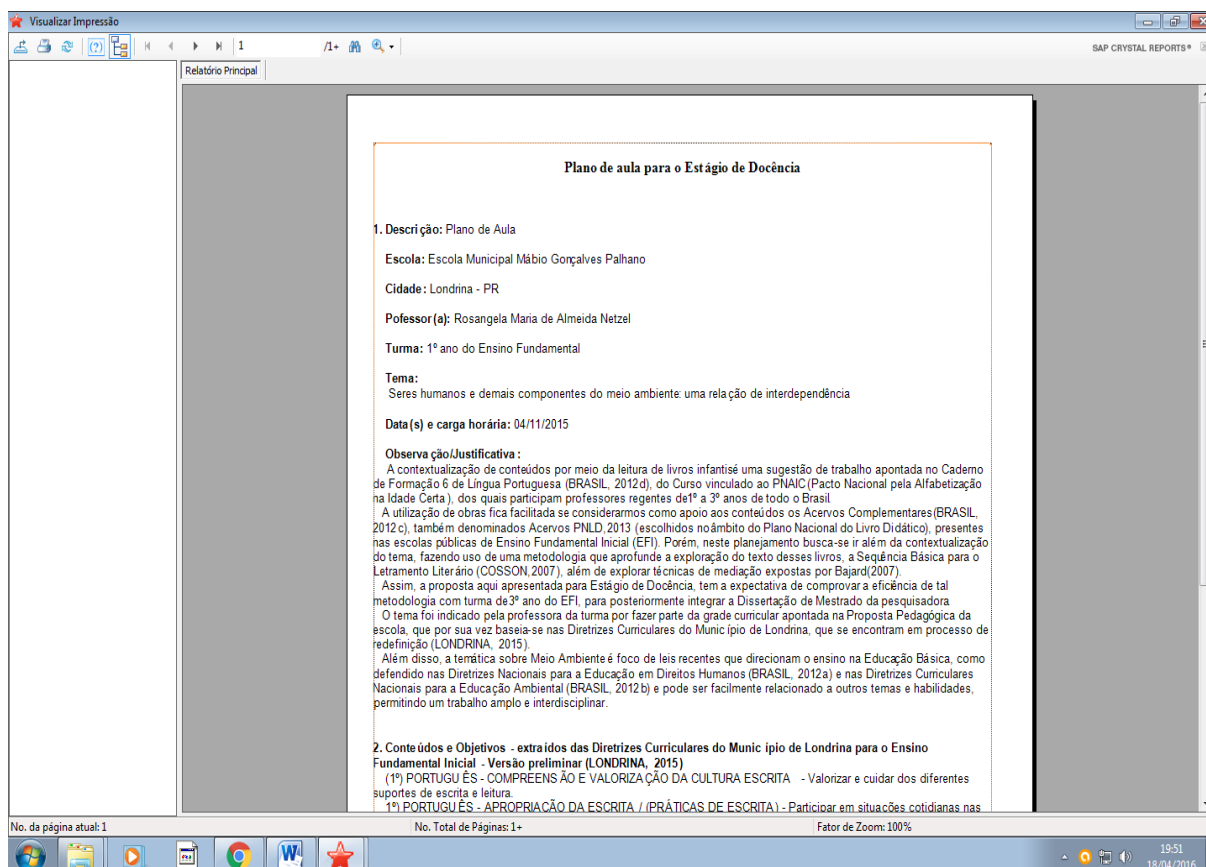


Figura 15: Plano de Aula gerado no PLANPED
Fonte: Autoria própria.

Pretende-se demonstrar aos usuários que uma das principais vantagens do produto é a possibilidade de cadastro de novos itens em todos os campos, o que possibilita utilizarem o PLANPED da forma como desejarem, seja no mesmo segmento em que os testes foram realizados ou em outros da Educação Básica, do Ensino Superior ou outras formas de ensino formal ou informal. Portanto, o produto é bastante flexível.

2.2.3 Auxílio ao planejamento e à mediação de leitura

Em um segundo momento da pesquisa com professores, diante da questão: *quais as estratégias adequadas ao planejamento docente no EFI*, levantaram-se as hipóteses de que o aprofundamento teórico, sobre a organização didática e a mediação de leitura, poderia esclarecer aspectos essenciais ao êxito de tal atividade pedagógica cotidiana. Assim, no intuito de valorizar as competências e a importância dos professores, instrumentalizando-os

ainda para o uso das novas tecnologias, decidiu-se ofertar um curso de aperfeiçoamento a um grupo de professores.

O projeto foi aprovado pelo Departamento de Extensão (DEPEX) da UTFPR – Câmpus Londrina – vinculado à Diretoria de Relações Empresariais e Comunitárias (DIREC), sob nº 59/2015, com certificação de 24 horas entre atividades presenciais e a distância. O caráter semipresencial deveu-se ao fato de que a falta de tempo poderia ser um empecilho à frequência nos encontros, se o curso fosse totalmente presencial.

Encontro inicial - 2 horas presenciais - Introdução ao curso – 29/10/2015 – das 18 às 20 horas.
 Módulo 1: Estratégias de organização didática – 5 horas *on-line*
 Módulo 2: Teorias sobre mediação de leitura – 5 horas *on-line*
 Módulo 3: Livros infantis complementando conteúdos – 5 horas *on-line*
 Módulo 4: Conhecendo o PLANPED – 5 horas *on-line*
 Encontro final - 2 horas presenciais – Fechamento do curso – 26/11/2015 – das 18 às 20 horas.

Quadro 5: Cronograma do Curso Semipresencial

Fonte: Autoria própria.

Com o propósito de levar os participantes a considerarem o uso das TIC e a mediação de leitura em planejamentos e práticas docentes, os encontros presenciais propiciaram esclarecimentos quanto aos objetivos da iniciativa de formação continuada. Para tanto, foram estabelecidos como objetivos específicos: analisar suporte teórico; realizar as atividades semanais obrigatórias; avaliar o curso e o Produto Educacional e partilhar Planos de Aula a partir dos comentários no encontro final; além da disponibilização no *site* relacionado ao produto tecnológico.

Houve a preocupação em estruturar o encontro inicial seguindo os passos da metodologia de Cosson (2007), com a *Motivação* e a *Introdução*, estabelecidas a partir de textos multimodais (vídeos e *sites*) na contextualização quanto às cobranças sociais a que os professores do EFI estão expostos. A *Leitura*, nesse caso, consistiu na apresentação de *slides* e explanação da ministrante em relação às justificativas, temas e outros detalhes do curso. A *Interpretação* estruturou-se a partir da abertura aos comentários das participantes, durante essa reunião, e ainda em suas anotações no questionário respondido ao final do encontro.

As quatro semanas na modalidade a distância foram de intensa comunicação com as participantes, a partir do envio de mensagens, possibilitado pelo aplicativo *WhatsApp Messenger*, em que a ministrante criou um grupo específico denominado Curso PLANPED, e

ainda via *e-mail*, também específico (www.cursoplanped@gmail.com). Este último serviu ainda como canal de entrega de atividades ao longo do curso.

Na última semana, o acesso ao PLANPED ocorreu com o auxílio direto da ministrante, usando-se seu *notebook* pessoal, visto que não foi possível fazer o *download* do programa nos computadores da escola, devido a problemas técnicos, como liberação de senha nas máquinas. Assim, os planos foram delineados com auxílio, em horários de *Hora Atividade*.

No encontro final, ocorrido na data e local previstos, houve maior abertura aos comentários das participantes, visto que um dos objetivos era que apresentassem seus Planos de Aula produzidos no programa PLANPED e demonstrassem as obras neles utilizadas. Foram propiciados momentos enriquecedores quanto às leituras e às práticas realizadas, com intensa troca de experiências.

A iniciativa de formação foi estruturada nos moldes do *Formação pela Escola*, que oferta cursos no âmbito do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Assim, foram formulados Cadernos de Formação, que serviram como material do Curso Semipresencial derivado desta pesquisa, descritos a seguir.

2.2.4 Cadernos de Formação

Como nos cursos ofertados pelo FNDE, foram produzidos Cadernos de Formação. O primeiro deles continha informações comentadas no encontro inicial sobre a natureza da proposta e os passos a serem seguidos para a certificação, além do texto intitulado *Estratégias de organização didática* e atividades do Primeiro Módulo, a serem cumpridas na primeira semana.

Tal texto foi estruturado no Capítulo 1 desta Dissertação de Mestrado, com apontamentos feitos sobre planejamento docente, e ainda na introdução do Capítulo 2, quanto a detalhes dos *Acervos Complementares* (exceto do item 1.2 incluído posteriormente ao Exame de Qualificação). Enfatiza-se que os modelos utilizados nas práticas com alunos também subsidiaram esse material, quanto aos modelos de *Planos de Aula* e à natureza das atividades dinâmicas possíveis no EFI.

No segundo *Caderno de Formação*, foram incluídos os módulos restantes, indo do 2 ao 4, com os textos *Teorias sobre mediação de leitura; Livros infantis complementando*

conteúdos; e *Utilizando o PLANPED*. Também foram incluídas atividades a eles relacionadas e orientações para o encontro final. Tais textos traziam também estudos apresentados no Capítulo 1 e no Capítulo 2 desta dissertação.

As atividades mesclaram objetividade e subjetividade. Os exercícios objetivos focaram a compreensão das participantes quanto aos textos lidos; e nos subjetivos abriu-se espaço aos comentários das envolvidas.

Os Cadernos de Formação encontram-se disponíveis no *Website Planejamento Pedagógico – PLANPED*, que está descrito nos Apêndices desta dissertação. Para melhor visualização e compreensão de suas peculiaridades, os textos e atividades propostas aos professores podem ser acessados.

3 PLANOS NA PRÁTICA: OS DADOS OBTIDOS

[...] Há que se perder o medo,
afastar toda tristeza,
abandonar o desânimo,
ter o absoluto como meta [...]
(QUEIRÓS, 2009, p. 16).

Desde o início da pesquisa, por meio do interesse e da participação, os docentes do EFI envolvidos demonstraram que não temem inovações e que não há tristeza ou desânimo que os impeça de empreender melhorias no ensino. Isso foi essencial ao presente trabalho, pois propiciou a relação preconizada entre teoria e prática.

Nos subtópicos a seguir, será descrito o trabalho realizado com a colaboração de professores, bem como os resultados evidenciados a partir da participação docente.

3.1 COM A VOZ... OS PROFESSORES!

Na época da elaboração e aplicação do questionário, a concepção que embasava a pesquisa era de que a *Sequência Didática*, mesmo na acepção de Schneuwly e Dolz (2004), pudesse ser usada em qualquer disciplina. Com o aprofundamento teórico, percebeu-se que tal conceito, segundo esses autores, volta-se exclusivamente às disciplinas que ensinam linguagem, caso da Língua Portuguesa. No entanto, por vezes o termo é utilizado pelos professores de EFI no ensino interdisciplinar (NETZEL; SANTOS; OLIVEIRA, 2015).

Como consequência, o questionário, aplicado na primeira etapa desta pesquisa, trazia quatro hipóteses iniciais de Produtos, todos eles com base nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina (DCML) e com sugestões de obras dos *Acervos Complementares*: a) uma adaptação da proposta pedagógica do município (DCML), impressa com sugestões de obras complementares ao longo da mesma; b) um manual pedagógico impresso com *Sequências Didáticas* prontas; c) um manual pedagógico digital, com *Sequências Didáticas* prontas; d) um programa digital simplificado em que estejam armazenados itens a serem escolhidos no planejamento.

Verificou-se, em relação às preferências, que, entre as 20 participantes, grande parte optou pela alternativa de criação de um programa digital simplificado, considerando sugestões de obras complementares, portanto Produto viável como auxiliar no planejamento pedagógico.

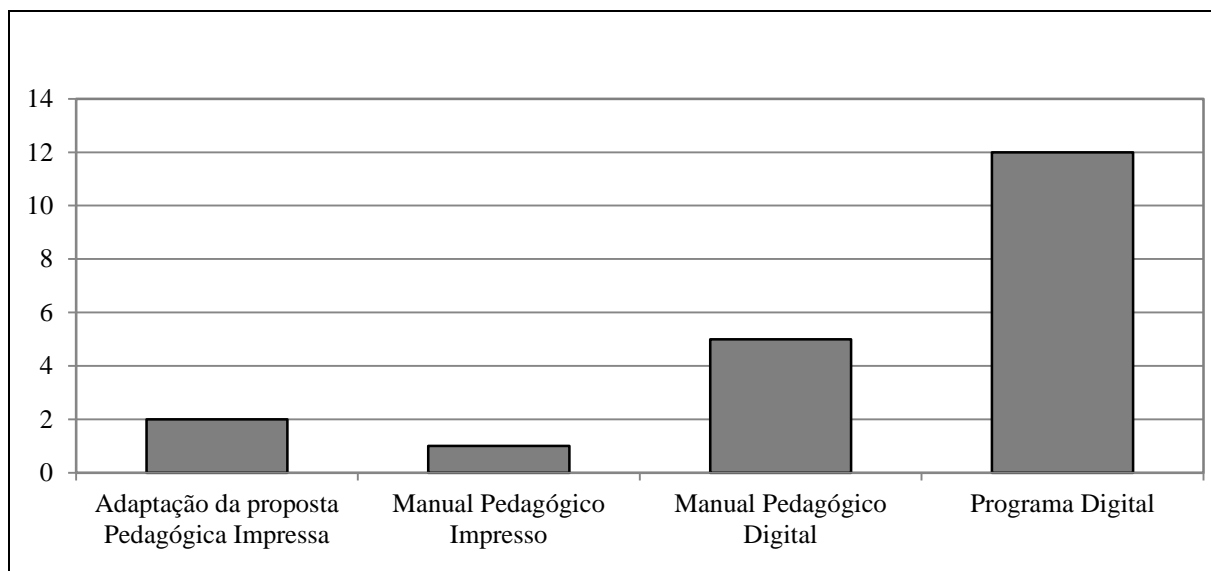


Gráfico 1: Escolha do Produto Educacional
Fonte: Autoria própria.

A maioria das que assinalaram optando pelo programa digital justificou que a otimização de tempo é a principal vantagem do Produto. Houve, ainda, sugestões sobre a determinação da Secretaria Municipal de Educação de conteúdos por bimestre; também de que jogos digitais poderiam ser usados na aula; bem como a sugestão de que se defina melhor a linha pedagógica do município. As participantes que tiveram outras opções comentaram a necessidade de inovações e a importância de existirem modelos a serem trocados entre escolas.

A partir desses apontamentos, foi possível prever as demais etapas da pesquisa com foco na criação e testes do Produto. Assim, considerou-se como resultado a criação, a experimentação e o aprimoramento de um programa digital, inicialmente denominado PLANPED (Planejamento Pedagógico), atuando como auxiliar ao docente no EFI.

Por conseguinte, a hipótese principal passou a ser a de que facilitar o planejamento poderia ampliar o uso de livros infantis em sala de aula, pois apesar de seis participantes declararem usar obras complementares de uma a três vezes na semana, outras doze apontaram algum tipo de dificuldade, seis delas justificando que a burocracia e a falta de tempo dificultam a criação de Planos de Aula concomitantemente à exploração dos livros infantis.

3.2 PADRINHO DA LEITURA X MESTRE DA ESCRITA

A missão do regente de turma no EFI é bastante complexa, visto que exige diagnóstico dos saberes prévios da criança, além da elucidação de fatos linguísticos ainda desconhecidos por ela, relacionando saberes. Logo, com base em Bajard (2007), os adultos mediadores podem ser considerados como *padrinhos da leitura*, a exemplo de bibliotecários, pais, professores de projetos, enquanto o professor de turma, no segmento, é o *mestre da escrita*, aquele que negocia a revelação do significado dentro de um processo de aprendizagem, adiando o desvelamento do texto e motivando a investigação autônoma.

Os atuantes no *Projeto Palavras Andantes*, como “padrinhos da leitura”, têm como tarefas cotidianas a motivação ao aprimoramento da oralidade e o incentivo à leitura, no entanto são os docentes das turmas regulares que assumem a responsabilidade de conciliar tais incentivos ao ensino sistemático da língua escrita, sendo *mestres da escrita*. Percebe-se, portanto, na prática, a diferença entre aquele que *apadrinha* a leitura, atuando como mediador, e o regente de sala de aula, de quem são cobrados resultados finais no processo de letramento.

Em suma, no próximo tópico serão expostas observações sobre as práticas com alunos, nas quais se buscou conciliar o papel de *padrinho da leitura* com o dos professor regente de turma, *mestre da escrita*.

3.2.1 As multitarefas do mestre da escrita

No contexto do EFI há que se considerar ainda a imaturidade do alunado, com crianças de 5 a 12 anos aproximadamente, e a multiplicidade de disciplinas, o que exige do professor, além do *duplo caráter do saber docente*, a que se refere Nóvoa (2013), que seria o *conhecer e o saber ensinar*, habilidades extras na mediação da aprendizagem, que digam respeito à dedicação, ao comportamento dos alunos, ao despertar do interesse, ao fazer interdisciplinar e à maturação do leitor, que está em processo de construção de sua bagagem de leitura.

Seguindo a metodologia da *Sequência Básica* (COSSON, 2007), como citado no capítulo anterior, no ano de 2015 empreenderam-se práticas sistemáticas com alunos de 3º ano do EFI, divididas em três encontros de quatro horas, numa instituição municipal de

Londrina. Tais propostas, além de subsídio à criação do PLANPED, foram pensadas também no intuito de comprovar que o ensino pode desenvolver-se a partir de atividades variadas, conciliando o incentivo à leitura e o trabalho com conteúdos.

Quanto à aplicação das atividades, os apontamentos feitos pela professora orientadora incluíram elogios a práticas como: a importância de retomar conteúdos da aula anterior, instigando as crianças a falar; as perguntas investigativas sobre o que consideram delícias e gostosuras; o trabalho indireto com conteúdos gramaticais (sinônimos, antônimos, acentuação) e estruturais do gênero poético (estrofe, rima, verso); a realização da dinâmica “Cadeiras do autor e do ilustrador”; a importância de que saiam do lugar habitual para ouvir as histórias, o que é bastante motivador; a expressão *cheirar a florzinha e soprar a velinha* para se acalmarem (respirar fundo); a técnica de pedir que um dos alunos dê as instruções novamente, pois tem uma linguagem infantil que talvez faça diferença para os colegas que não compreenderam o solicitado, na primeira explicação; o vocabulário dos alunos e a importância do trabalho dinâmico em sala de aula.

Houve também algumas ressalvas que focaram pontos a serem retomados, esclarecidos ou repensados, como: a necessidade de explicar às crianças de maneira breve o que é Academia Brasileira de Letras (ABL), que havia sido citada no texto biográfico apresentado; o tom elevado de voz, em alguns momentos, o que faz as crianças ficarem agitadas e também falarem mais alto; interrupção da leitura de um aluno para demonstrar imagem do que era um *samburá*, diante de um questionamento, antes que terminasse a leitura; anotações exaustivas de pares de rimas, enquanto uns cinco pares seriam suficientes, visto que as crianças haviam compreendido e se cansaram rapidamente; a importância de escrever no quadro novas palavras (como o vocábulo *acróstico*); dar mais tempo para a realização das atividades e fornecer todas as instruções antes de começarem, pois se forem feitos comentários durante a realização, os alunos, como estão empolgados, não prestam atenção.

Diante de tais comentários, percebe-se que é necessário ampliar o tempo de estudo das obras, porque alguns dos problemas de aplicação seriam sanados, contando com pelo menos 8 horas de prática com cada uma delas. Isso decorre do fato de muitos subtemas originarem-se e corresponderem a conteúdos, como por exemplo, a partir do livro *Rubens, o semeador* verificar as partes das plantas, as melhores épocas (estações do ano) para plantio e colheita; e motivados pela obra *Delícias e gostosuras* mostrar a necessidade da alimentação saudável (como percebido nas ideias das crianças sobre o suco de saquinho ou pozinho), a industrialização dos alimentos, a leitura das histórias e das canções citadas, entre outros.

Houve, ainda, dificuldade em se prever o tempo para cada atividade, o que influenciou os resultados observa na figura 13, pois se o aluno tivesse mais tempo poderia ter produzido um trabalho melhor. Diante disso pode-se afirmar que somente a convivência com a turma em uma rotina diária é que ajudará o docente na estimativa de atividades, sendo essa uma das principais entre suas multitarefas.

Dessa forma, é importante considerar-se os apontamentos da professora do 3º ano onde as práticas foram realizadas, que ressaltou pontos positivos como: a forma lúdica como o tema foi abordado, pois por meio dos textos de alguns autores tornou-se possível a interdisciplinaridade com outros conteúdos; a leitura de histórias que se relacionam aos temas das aulas, pois se impressionou com o quanto as exposições podem colaborar com o desenvolvimento da oralidade; o interesse que as crianças apresentaram durante toda a aula; e as interpretações que expuseram. No entanto, apesar de enfatizar que considera ótima a didática utilizada e que pretende utilizá-la futuramente, ressaltou que se preocupa com o alcance de todos os conteúdos exigidos na proposta pedagógica, já que o tempo de dedicação a cada obra é superior ao que costuma direcionar aos textos e exercícios utilizados.

Enfim, para melhor compreensão do cotidiano docente no EFI, em que há multitarefas docentes, a seguir serão apresentados e analisados os dados da prática com professores.

3.3 UNIÃO ENTRE TEORIA E PRÁTICA: O CURSO SEMIPRESENCIAL

São muitas as responsabilidades do professor de EFI enquanto *mestre da escrita*, que assume também a função de *padrinho da leitura* (BAJARD, 2007). Por conseguinte, é indispensável que tais saberes e habilidades sejam abordados em cursos de licenciaturas, sendo necessária, ainda, atenção especial a esse tema na formação continuada, para que professores formados há mais tempo possam receber bagagem teórica quanto à tarefa de considerar a mediação de leitura em seus planejamentos e práticas docentes.

Com base nesses pressupostos é que se pensou em um curso para professores, que ao mesmo tempo os instrumentalizasse para o uso do PLANPED e os levasse à reflexão sobre a importância de ênfase na leitura. Como já exposto, o curso foi estruturado como semipresencial, contando com dois encontros presenciais de 2 horas cada e 20 horas de atividades a serem entregues ou enviadas por e-mail. Apesar de bastante divulgado, com mais de 60 convites enviados por *e-mail*, e alguns folders colados em lugares estratégicos, o

número inicialmente alcançado foi de 14 interessadas. Isso demonstra que os docentes encontram-se desmotivados a buscar cursos de formação ou aperfeiçoamento. Dado bastante preocupante.

Nesta etapa de apresentação dos resultados, buscando retratar os dados e análises de forma mais objetiva, e também devido à confidencialidade dos envolvidos, optou-se por numerar as voluntárias com a letra P, de participante, seguida de um número atribuído aleatoriamente. Portanto, são citadas como P1 a P14 as inscritas no Curso Semipresencial.

Assim, o encontro inicial, ocorrido em 29 de outubro, teve a participação da professora Dra. Marilu Martens Oliveira (como coordenadora) e de 11 das 14 docentes inscritas, pois 3 delas alegaram problemas de saúde nessa data, ausentando-se e fazendo atividade escrita para compensar a falta.

No decorrer do curso, duas das participantes desistiram, pois, mesmo tendo participado desse primeiro encontro, não entregaram os questionários indicados desde o início: P2 e P5. Dentre as 12 colaboradoras que persistiram, todas atuam em escolas municipais.

As colaboradoras efetivas preencheram o termo de consentimento à pesquisa, seguindo o modelo indicado no portal do Mestrado, o questionário inicial e os relacionados às quatro semanas de curso, sempre em formato de entrevista semiestruturada (MINAYO, 2013), visando à coleta de dados para subsidiar o fechamento desta pesquisa.

Todos os questionários respondidos ao longo do curso mesclavam perguntas objetivas e subjetivas. Os dados revelados nas objetivas serviram para identificar as dificuldades de compreensão dos textos enviados, podendo ser esclarecidos alguns tópicos no encontro final, destacando-se dúvidas quanto aos conceitos de *Sequência Didática*, *Unidade Didática* e *Projeto Didático* (explicitados no item 1.3.1 desta Dissertação). Já as questões subjetivas serviram para outras constatações, imbuídas da criticidade de algumas participantes, como suas dúvidas, dificuldades, bem como a evolução ao longo do estudo.

Com o fim de apresentar e discutir questões gerais sobre o tema do curso, as questões desse primeiro encontro abordavam a organização de Planos de Aula; a frequência de utilização de obras complementares aos conteúdos; suas concepções sobre literatura infantil; o uso de TIC na elaboração de aulas; e as expectativas quanto ao curso.

Buscou-se investigar quais elementos eram considerados essenciais nos Planos de Aulas das participantes, como uma avaliação diagnóstica, para que ao final do curso fosse possível analisar se apontariam alguma mudança em suas concepções. Assim, considerando inicialmente os itens principais que compõem o PLANPED – *Tema; Objetivos e Conteúdos;*

Metodologia; Outros recursos; Avaliação; Obras Complementares –as 12 participantes realizaram os apontamentos seguintes:

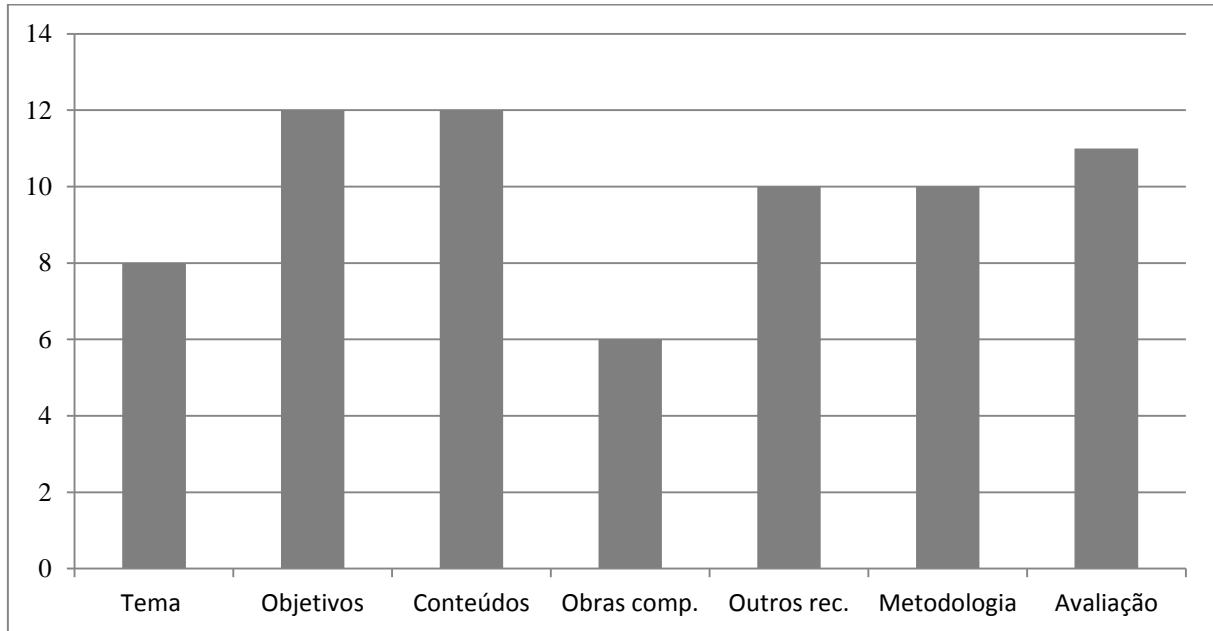


Gráfico 2: Incidência de itens considerados no planejamento

Fonte: Autoria própria.

Frente a esses dados, observa-se que os itens referidos por todas as participantes, ao pensarem no planejamento de suas aulas, foram os objetivos e os conteúdos. Quanto aos demais (avaliação, outros recursos e metodologia), estão também entre os mais usados, enquanto obras complementares e tema foram citados pela minoria.

Também a utilização de livros infantis como recurso complementar foi ponto ressaltado nessa etapa, quando as 12 participantes declararam seu uso e, com exceção da P6, que declarou utilizá-lo sempre, as demais o utilizavam às vezes.

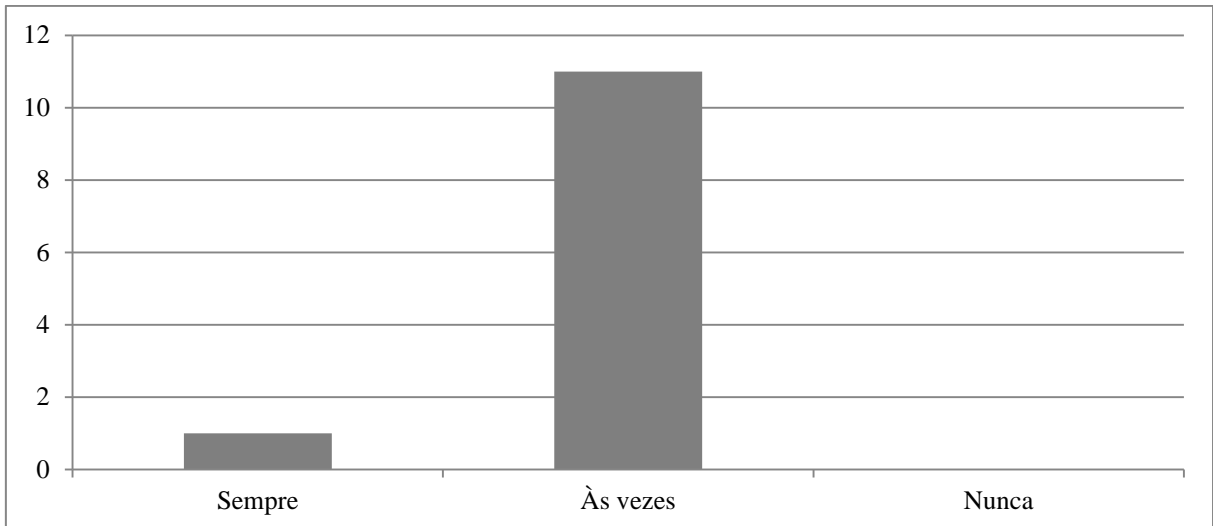


Gráfico 3: Frequência de uso de obras complementares
Fonte: Autoria própria.

Diretamente vinculada a esse uso de livros, a concepção de literatura infantil assinalada pela maioria foi a 3ª dentre as opções: a) todos os livros de simples leitura que a criança consiga decifrar; b) os livros em que a linguagem é simples, mas trabalhada de forma artística, com temas da infância; c) os livros infantis que possibilitam trabalhar temas do currículo de forma contextualizada e interdisciplinar.

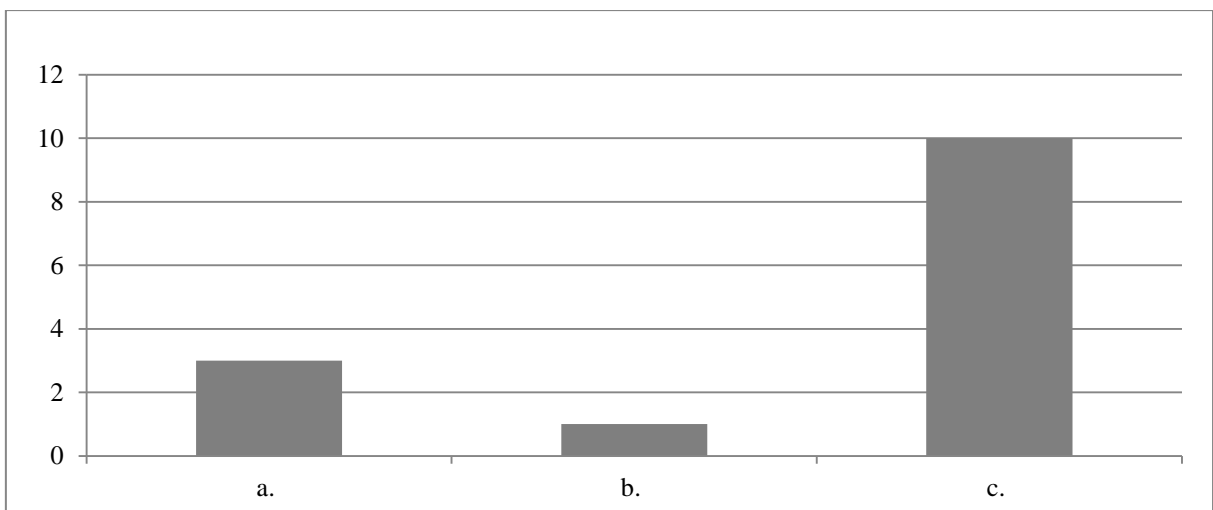


Gráfico 4: Incidência de concepções de literatura infantil
Fonte: Autoria própria.

Os dados apontam que a P7 marcou as três opções, justificando que podem ser consideradas em diferentes práticas, a depender dos objetivos, sendo pedagógicos ou de simples prazer.

Como o PLANPED é um programa digital, nessa etapa foi abordada também a utilização de TIC por parte das docentes. Assim, 11 delas confirmaram que são ferramentas na elaboração de suas aulas e apenas uma declarou não as utilizar com esse fim, explicando que na escola não estão disponíveis.

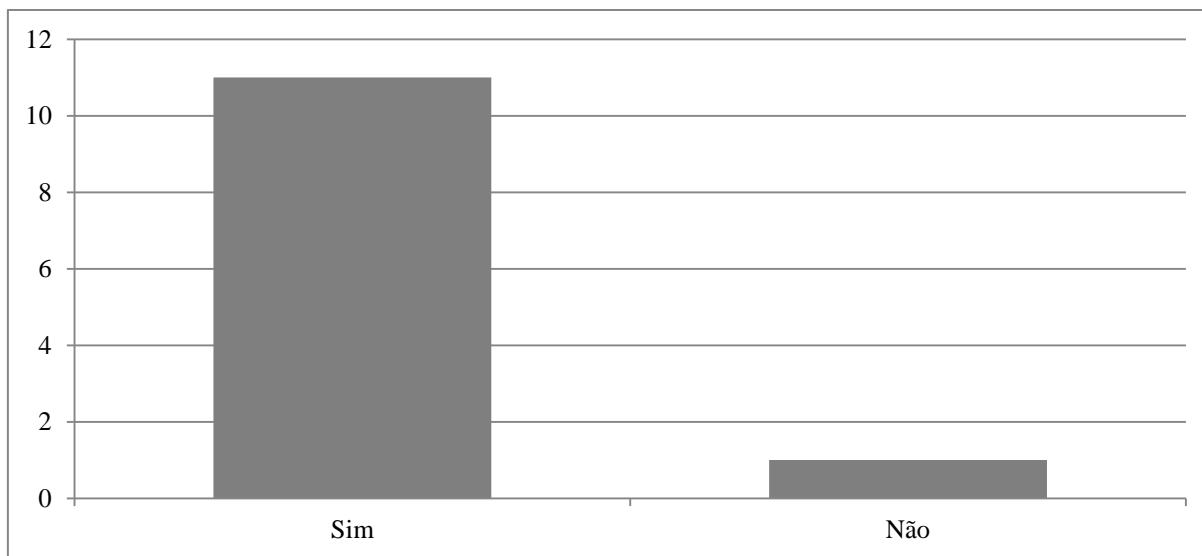


Gráfico 5: Uso de TIC na elaboração de aulas

Fonte: Autoria própria.

Finalizando o questionário inicial, o interesse principal e expectativas em relação ao curso variaram entre entusiasmo com a ideia do programa e possibilidade de aprender ou aperfeiçoar metodologia, inclusive quanto ao uso de livros infantis.

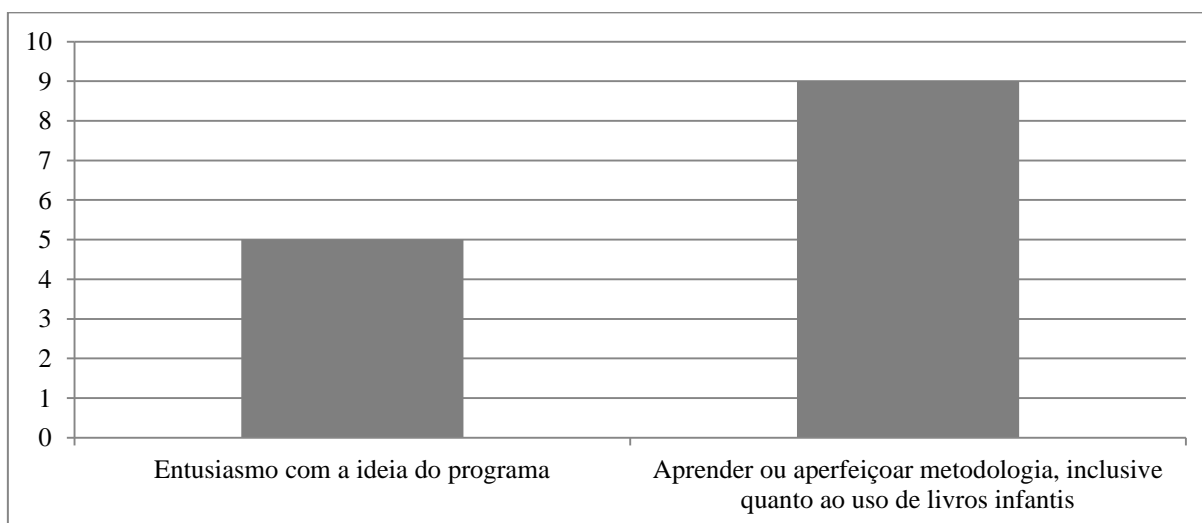


Gráfico 6: Expectativas quanto ao curso

Fonte: Autoria própria.

No primeiro módulo, as questões objetivas revelaram que muitas das participantes confundiam ainda os gêneros de organização didática, o que pode ser observado por haver uma questão subjetiva que solicitava um comentário crítico sobre o texto “Estratégias de organização didática”, em que a maioria reafirmou confusão ou outras concepções sobre os gêneros de organização didática. Tal apontamento suscitou a necessidade de abordar esse tema no encontro final.

Houve, ainda, nos comentários a essa questão, participantes que reafirmaram o entusiasmo com a ideia do programa e cinco que fizeram algumas observações ou sugestões. Entre essas últimas verificaram-se os seguintes apontamentos: o de que o texto se relacionou aos comentários do encontro inicial; a de que se percebe, diante da pesquisa inicial, o anseio por terem nas novas tecnologias recursos que faltam ao planejamento; e, ainda, de que o desafio do ensino interdisciplinar pode ser um primeiro passo na busca de melhorias; houve também aquelas que se mostraram céticas quanto ao poder docente frente a muitos desafios contemporâneos. A sugestão apresentada nessa etapa foi de que se crie um fórum para troca constante de experiências.

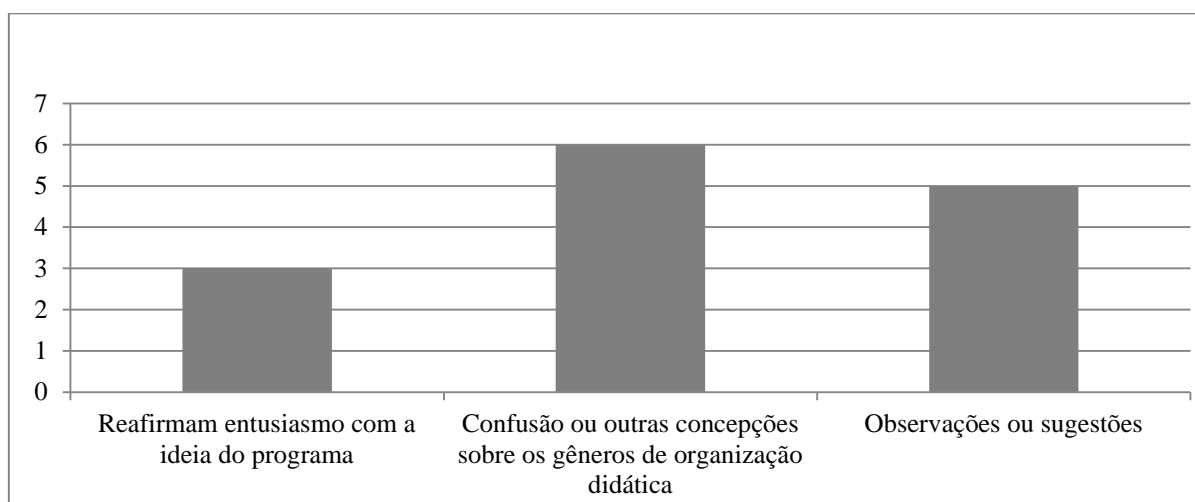


Gráfico 7: Estratégias de organização didática
Fonte: Autoria própria.

No segundo módulo não houve incidência de erros nas questões objetivas, e na questão subjetiva foi solicitado um comentário crítico, desta vez sobre a importância da mediação de leitura no EFI e estratégias contrárias à utilização da literatura como mero pretexto. Evidenciaram-se, então, os seguintes dados:

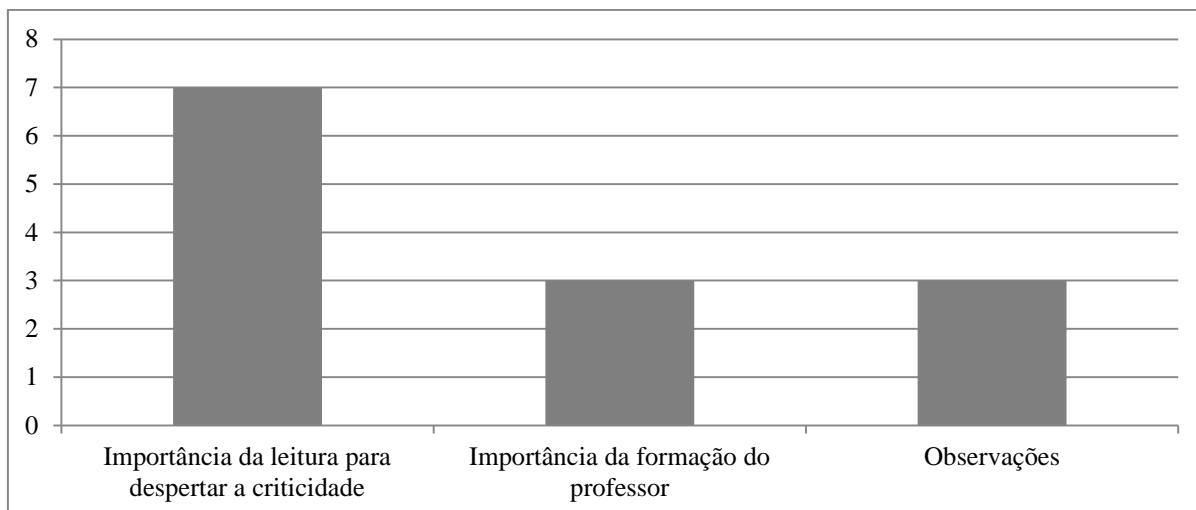


Gráfico 8: Cuidados na mediação de leitura

Fonte: Autoria própria.

As observações descritas relacionaram-se: ao acompanhamento de leitura, considerando que no EFI os leitores ainda não têm autonomia absoluta; à necessidade de resgate da leitura prazer; e à percepção do uso das TIC como ferramenta no ensino de leitura.

No terceiro módulo do curso, foi apresentada uma divisão de temas (Quadro 1), considerando as obras dos *Acervos Complementares*: a) respeito e convivência; b) meio ambiente; c) saúde e alimentação; d) viagem a diferentes lugares; e) fantasia, arte e cultura; f) símbolos e organização. Nele foram relacionadas algumas obras que poderiam adequar-se ao trabalho com cada tema.

Numa das questões do módulo as participantes foram questionadas sobre quais deles retirariam ou quais poderiam acrescentar. Por conseguinte, uma participante citou “Higiene pessoal e do ambiente e Regras para se conviver em sociedade” e outra considerou “Regras de convivência na escola” como temas a serem inseridos no quadro. No entanto, no último encontro foi retomada essa discussão e concordaram que seriam subtópicos do item respeito e convivência.

O item *Justificativa* foi apresentado no texto do terceiro módulo como espaço em que o professor discorre sobre o tema, elencando considerações teóricas sobre as escolhas temáticas, metodológicas e estruturais de seu planejamento. Assim, as participantes foram motivadas a opinar sobre esse elemento, de modo que a maioria declarou não o considerar essencial aos planos diários.

Posteriormente, motivadas a escreverem sobre os modelos de *Planos de Aula* apresentados no estágio de docência (Apêndice B), oito participantes os consideraram

corretos ou bem elaborados; concordando com as anteriores, três acrescentaram que seria fácil uma substituta aplica-los; enquanto duas participantes os julgaram elaborados demais; e, ainda, outras duas apontaram que eram abordados conteúdos em excesso para o número de horas determinado.

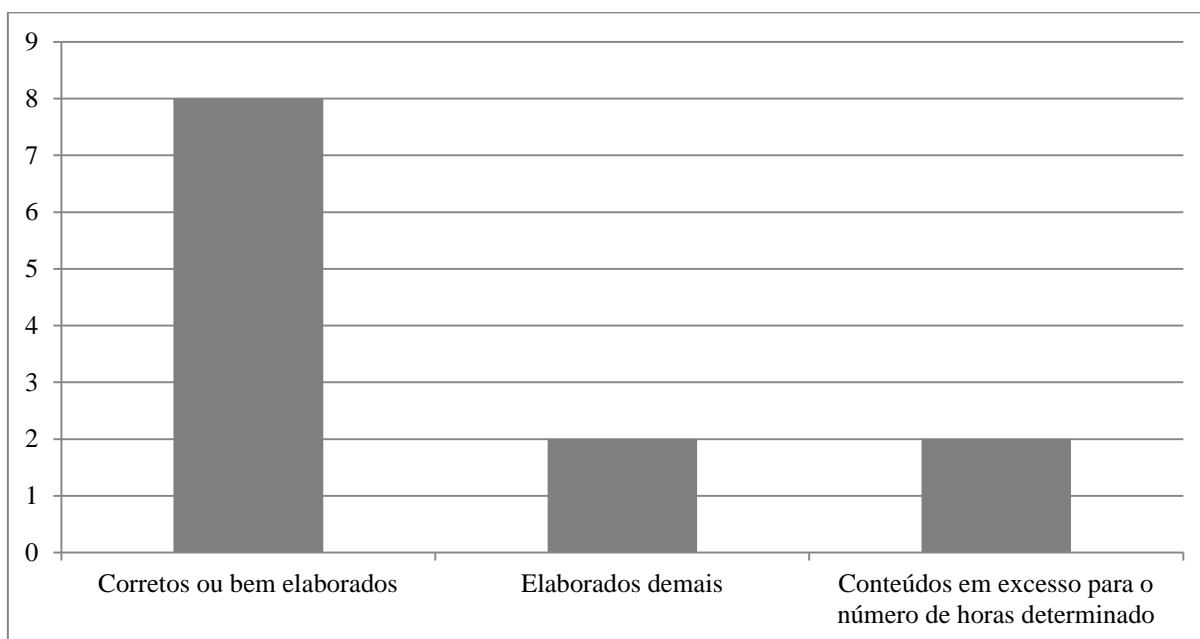


Gráfico 9: Modelos de Planos de Aula apresentados no curso

Fonte: Autoria própria.

Finalizando as práticas com professores, no último encontro as participantes avaliaram por escrito o curso, o Produto Educacional e suas próprias participações. Assim, em uma questão objetiva, foram apresentados os seguintes itens, referindo-se a possíveis contribuições geradas pelo curso:

- a) reflexão sobre o conceito de Literatura Infantil;
- b) consideração de técnicas de mediação de leitura adequadas em seus planejamentos e práticas;
- c) análise de suporte teórico sobre metodologias vinculadas ao letramento;
- d) reflexão sobre técnicas no ensino de leitura;
- e) esclarecimento sobre gêneros textuais de organização didática (*Sequência Didática, Unidade Didática, Projeto Didático*);
- f) maior compreensão da necessidade de elementos estruturantes no *Plano de Aula* (*Conteúdos e Objetivos, Metodologia, Avaliação, Obras Complementares, Outros recursos, Referências*);

- g) motivação para o uso frequente de livros infantis no planejamento e aplicação de aulas;
- h) maior agilidade na tarefa de planejar atividades interdisciplinares;
- i) esclarecimentos quanto ao Curso PNAIC e os *Acervos Complementares*;
- j) troca de experiências;
- k) possibilidade de acessar e baixar elementos do *site*.

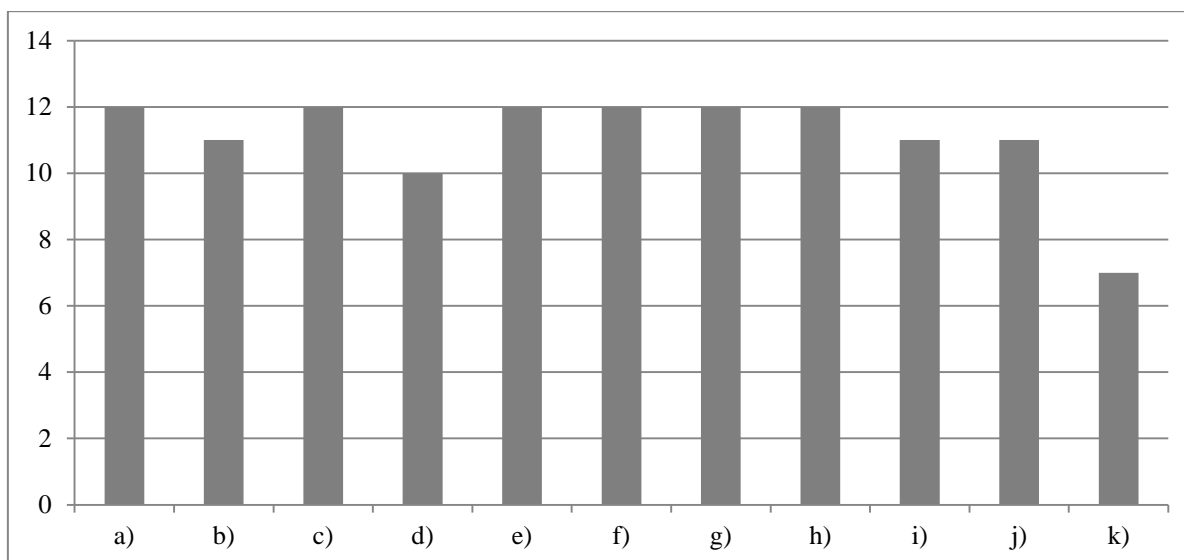


Gráfico 10: Itens que retratam contribuições geradas pelo curso
Fonte: Autoria própria.

Percebe-se que houve grande satisfação em relação ao curso, pois pôde atender a muitos dos objetivos estabelecidos, em especial aos itens relacionados: à reflexão sobre o conceito de literatura infantil; à análise de suporte teórico sobre metodologias vinculadas ao letramento; ao esclarecimento sobre gêneros textuais de organização didática; à maior compreensão da necessidade de elementos estruturantes no *Plano de Aula*; à motivação para o uso frequente de livros infantis no planejamento e aplicação de aulas; e à maior agilidade na tarefa de planejar atividades interdisciplinares.

Uma questão subjetiva deu ainda abertura a observações quanto ao curso, podendo ser identificadas oito categorias:

- a) troca de experiências;
- b) contribuição da teoria na prática docente;
- c) agilidade em planejar;
- d) reflexão;
- e) maior conhecimento dos *Acervos Complementares*;
- f) esclarecimentos quanto a gêneros de organização didática;

- g) aprimoramento de técnicas de mediação de leitura;
- h) colaboração no planejamento interdisciplinar.

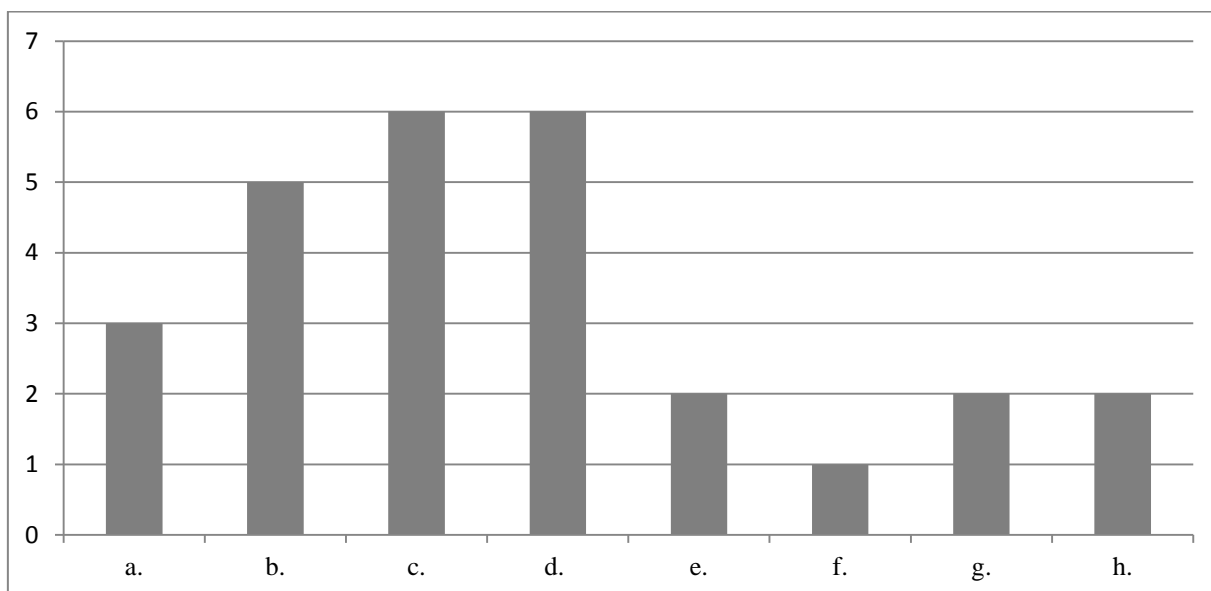


Gráfico 11: Incidência de dados subjetivos quanto ao curso
Fonte: Autoria própria.

Mais uma vez confirmou-se, por meio da subjetividade, a satisfação quanto aos objetivos principais de otimização do tempo dedicado ao planejamento e ao de suscitar a reflexão quanto à tarefa de conciliar mediação de leitura e trabalho com conteúdos.

Outra das questões apresentadas dizia respeito à avaliação objetiva do Produto PLANPED quanto aos itens:

- a) agilidade no planejamento;
- b) acesso facilitado;
- c) elementos e itens fixos;
- d) flexibilidade na *Justificativa*;
- e) possibilidade de cadastrar novos itens;
- f) uso no cotidiano;
- g) *Plano de Aula* gerado;
- h) motivação ao uso de livros.

Como resultado, cinco das participantes indicaram nota máxima a todos os itens, enquanto que nos itens a), b), c), e), f), g) houve variantes. Portanto, as notas máximas foram unanimemente referidas à flexibilidade na *Justificativa* (item d) e à motivação ao uso do livro (item h).

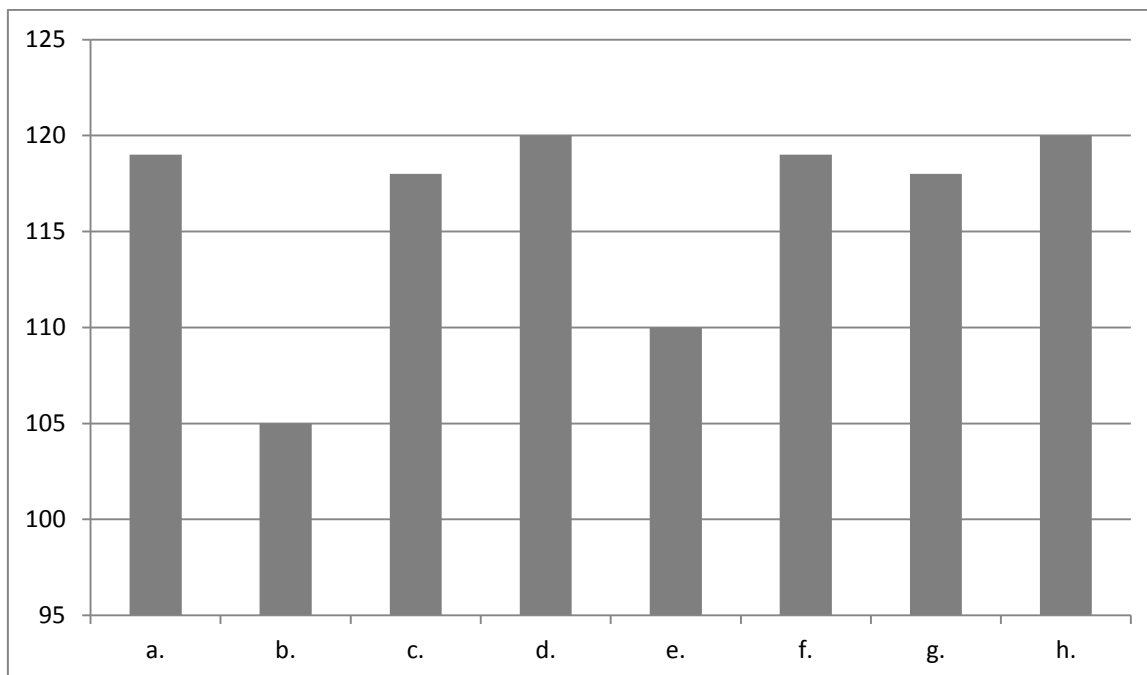


Gráfico 12: Avaliação objetiva do Produto PLANPED

Fonte: Autoria própria.

No gráfico acima o máximo de pontos referidos a cada item poderia chegar a 120, visto que são 12 participantes. Em geral os apontamentos foram positivos, evidenciando-se que há ressalvas, principalmente, quanto ao acesso e ao cadastro de novos itens. Possivelmente tais observações ocorreram devido à dificuldade técnica em instalar o Produto na escola e, conseqüentemente, ao pouco tempo de exploração autônoma do programa.

Houve, ainda, abertura para comentários subjetivos, quanto a observações ou sugestões, nos quais puderam ser identificadas seis categorias:

- a) agilidade no planejamento;
- b) facilitação do uso dos *Acervos Complementares*;
- c) tornar-se *on-line*;
- d) inclusão de livros em inglês;
- e) ter a letra maior/ tela expandida;
- f) incluir um campo para descrição da metodologia.

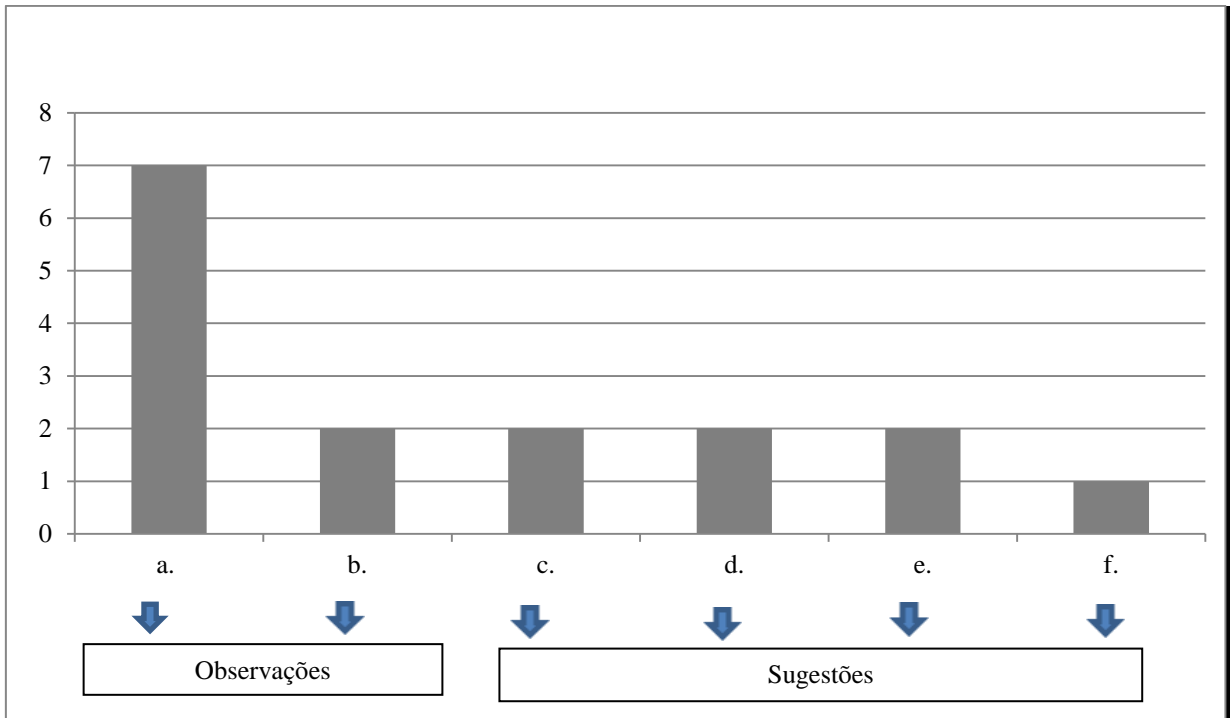


Gráfico 13: Incidência quanto à avaliação subjetiva do Produto Educacional PLANPED
Fonte: Autoria própria.

Observa-se que a agilidade no planejamento foi considerada novamente a principal vantagem do Produto e houve apontamentos interessantes relacionados a outro benefício gerado (facilitação do uso dos *Acervos Complementares*) e à solicitação de aprimoramentos.

As participantes foram motivadas, ainda, a refletirem sobre suas participações no curso, preenchendo a autoavaliação, estruturada com os seguintes itens:

- a) dedicação às atividades semanais;
- b) pontualidade no envio ou entrega de atividades;
- c) utilização de novas tecnologias na realização de atividades;
- d) partilha de ideias e Planos de Aula produzidos durante o curso;
- e) exploração do *Website Planejamento Pedagógico – PLANPED*;
- f) abertura em conhecer o Produto Educacional PLANPED.

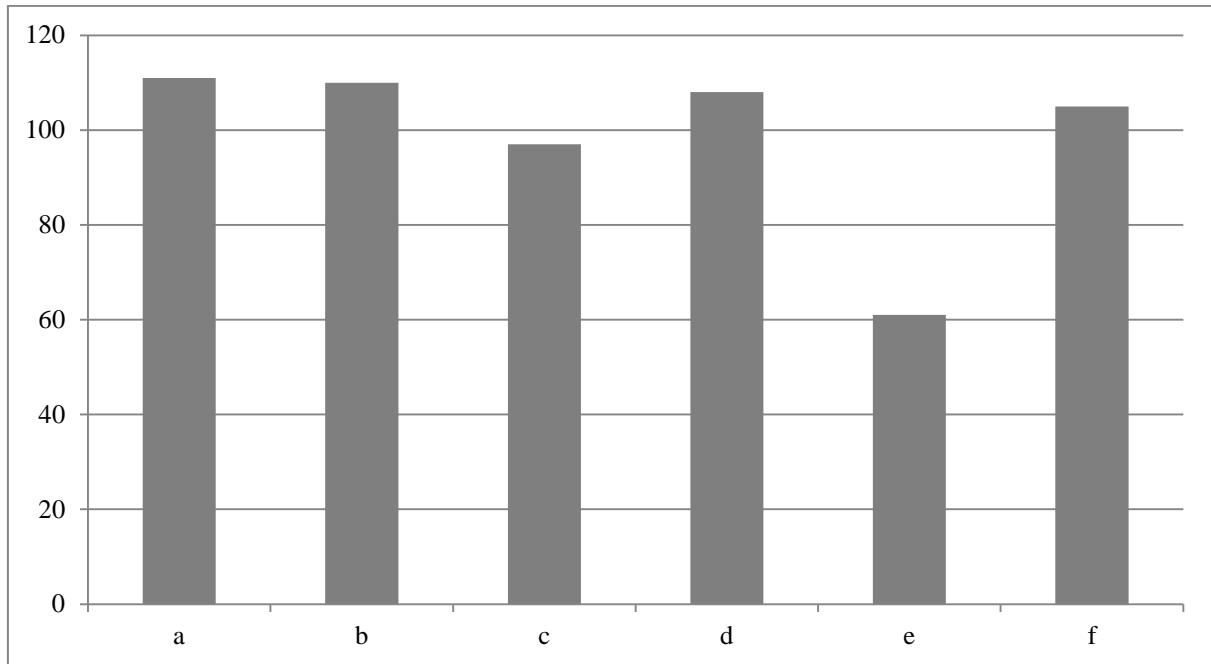


Gráfico 14: Pontuação aos itens da autoavaliação
Fonte: Autoria própria.

Considerando que a unanimidade para algum item levaria ao total de 120 pontos, percebe-se que as participantes foram bastante otimistas quanto à participação em quase todos os itens, com exceção do acesso ao *site*, ao qual, portanto, nem todas se dedicaram.

Por isso, e também devido à sugestão de uma das participantes, após o curso foi criado um fórum permanente para troca de ideias sobre assuntos diversos.

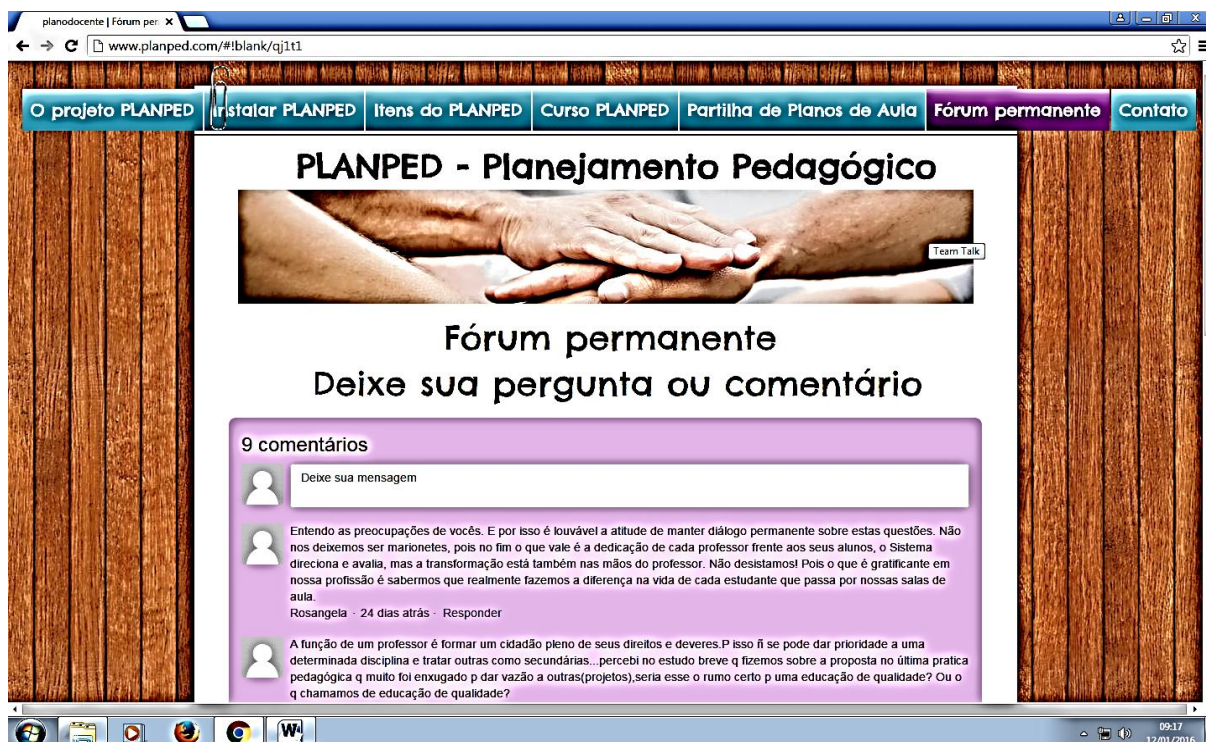


Figura 16: Página do fórum permanente
Fonte: *www.planped.com*

Finalizando a exposição das constatações, é importante ressaltar que a participação no fórum aumentou nas semanas subsequentes ao curso e vem ocorrendo timidamente, sendo útil a motivação realizada por meio das respostas. Até o início de janeiro de 2016 houve participação de 3 das voluntárias, P10 com 3 comentários, P11 com 2 e P3 com 1 colocação. A maioria dos tópicos é relativa à importância da troca de experiências; também à BNCC, proposta pelo Ministério da Educação (já citada na página 60); e, ainda, ao que se considera educação de qualidade. A grande vantagem dessa iniciativa é que o debate tem grande potencial reflexivo.

Para facilitar a compreensão do produto e subprodutos gerados a partir desta pesquisa, encontram-se disponíveis nos Apêndices: a descrição do PLANPED; os modelos de *Planos de Aula* criados para o Estágio de Docência; o Projeto de Extensão que regulamentou o Curso Semipresencial empreendido junto a professores do EFI; a descrição do *site* criado para divulgação do programa; e o *Plano de Aula* da P3, que será comentado no item 3.3.2.

Diante dessa apresentação e análise geral dos dados, nos subtópicos a seguir serão feitos alguns apontamentos quanto à participação das voluntárias e as mudanças percebidas em seus discursos.

3.3.1 Potencial de instrumentalização docente

O curso foi o ápice dos estudos por possibilitar a coleta de dados advindos de docentes que vivenciam cotidianamente o trabalho no EFI em suas multitarefas. Assim, para identificar possíveis transformações geradas pela prática com professores, serão retomados alguns dados demonstrando as escolhas individuais.

A estrutura do *Plano de Aula* de cada participante foi revelada no questionário inicial e é evidenciada logo abaixo:

	Considerava todos os itens	Exceto tema	Exceto obras complementares	Somente objetivos, conteúdos e avaliação	Somente objetivos e conteúdos
P1		X			
P3			X		
P4	X				
P6		X			
P7			X		
P8	X				
P9	X				
P10	X				
P11	X				
P12				X	
P13					X
P14	X				

Quadro 6: Elementos considerados nos Planos de Aula

Fonte: Autoria própria.

Observa-se que metade das colaboradoras declarou contemplar todos os tópicos em seus planejamentos, enquanto as demais afirmaram suprimir alguns itens, havendo, ainda, as que preferiam um esquema mais sucinto, contendo apenas objetivos, conteúdos e, no máximo, avaliação. Mesmo admitindo-se que o formato do *Plano de Aula* varia de professor a professor, as constatações podem decorrer do fato de que, entre as participantes havia aquelas que atuam com projetos diferenciados, ainda que sejam relativos ao EFI, como é o caso do o Projeto de Inglês (P7 e P9); o Projeto de História e Geografia (P10), que em 2015 ocorreu em algumas escolas da rede; a Sala de Recursos Multifuncional (P12 e P14); e a Educação de Jovens e Adultos – EJA – (P13).

No primeiro módulo houve apenas uma questão subjetiva, na qual seis participantes revelaram confusão ou outras concepções sobre os gêneros de organização didática (P3, P4, P6, P7, P9, P13). Nesse contexto, foi retomado o tema no encontro final, diante do qual as

participantes expuseram suas opiniões e compreenderam os conceitos apresentados por autores citados no texto enviado.

Os comentários críticos oportunizados no *Módulo 2* foram relativos à importância da mediação de leitura no EFI e estratégias contrárias à utilização da literatura como mero pretexto.

Nesse contexto, seis participantes (P1, P2, P3, P8, P11, P13) ressaltaram a importância da leitura para despertar no aluno a criticidade, a criatividade, a significância social, ampliar horizontes, gerar inferências, compreensão das entrelinhas e/ ou autonomia, o que vai ao encontro do referencial teórico exposto nesta dissertação. Desse modo, percebe-se que as vivências das participantes relacionam-se à ênfase na leitura como fator emancipatório.

Três participantes (P6, P9, P14), nessa mesma questão, enfatizaram a formação do professor como mediador bem preparado diante dos papéis que assume, o que demonstra a conscientização quanto à importância das funções que desempenham cotidianamente. Essa percepção pode ser um fator de reflexão e transformação na prática docente.

Em outra questão, oito participantes declararam que julgam o item *Justificativa* importante (P3, P4, P7, P9, P10, P11, P12, P13), enquanto uma participante comentou que não o considera assim (P1) e três alegaram demandar maior tempo e ser inviável para os planos diários, sendo relativamente importante (P6, P8, P14). Portanto, o fato desse item ser opcional no programa digital PLANPED é uma vantagem, pois ele poderá atender às diferentes demandas apresentadas.

O interesse principal e expectativas em relação ao curso retrataram também objetivos das participantes quanto ao Produto PLANPED, que variaram entre entusiasmo com a ideia do programa (5 participantes - P1, P6, P7, P9, P13) e expectativa em aprender ou aperfeiçoar metodologia, inclusive quanto ao uso de livros infantis (9 participantes - P3, P4, P6, P7, P8, P11, P12, P13, P14). Esses itens foram certamente atendidos nos casos das P1, P6, P7, quanto à agilidade proporcionada pelo programa e também das P3, P6, P9, as quais reafirmaram nas respostas subjetivas que o curso contribuiu com suas práticas docentes.

Troca de experiência	Contribuição da teoria na prática docente	Agilidade em planejar	Reflexão	Conhecer melhor os <i>Acervos Complementares</i>	Esclarecimentos quanto a gêneros de organização didática	Aprimorou técnicas de mediação de leitura	Colaborou no planejamento interdisciplinar
P1, P7, P10	P3, P6, P8, P9, P10	P1, P6, P7, P8, P11, P12	P6, P10, P11, P12, P13, P14	P1, P8	P9	P7, P11	P1, P8
3	5	6	6	2	1	2	2

Quadro 7: Incidência quanto à avaliação subjetiva do curso e do Produto

Fonte: Autoria própria.

3.3.2 O advento de uma nova realidade

Quanto ao uso de TIC na elaboração de aulas (Gráfico 5) e à inclusão de obras complementares como elementos a serem considerados no *Plano de Aula* (Quadro 5), observou-se que a P3 teve grande evolução. Tal afirmação justifica-se por, inicialmente, ela ter admitido não utilizar ambos, porém, na produção do planejamento exigido no último módulo, na escola em que a participante atua, evidenciou-se que há computadores conectados à internet e com impressora disponíveis ao uso dos docentes, mas ela não os utilizava por insegurança, posto que nunca havia anexado um documento aos *e-mails* que enviava ou gravado algo em um *pendrive*.

Conseqüentemente, no encontro final essa professora apresentou o depoimento mais motivador, pois percebeu que as TIC podem facilitar suas tarefas docentes e possibilitar a inclusão de obras que enriquecem as práticas, como foi o caso de seu planejamento que ultrapassou o prazo previsto de oito horas, propiciou a participação da Madrinha de Bateria de uma escola de samba local e envolveu a escola toda, tomando formato de projeto. Assim, a participante demonstrou sua satisfação com o curso, que a inseriu, de certa forma, em práticas digitais e motivou à inclusão frequente de obras complementares nos planejamentos.

No entanto, restam algumas dúvidas: muitas participantes entregaram as atividades impressas e feitas à mão. Logo, elas teriam continuado o curso se fossem somente entregues *on-line*? Utilizarão de fato o PLANPED?

	VIA E-MAIL	IMPRESSO	IMPRESSO E À MÃO
1º MÓDULO	P6, P7, P11, P12, P13, P14		P1, P3, P4, P8, P9, P10
2º MÓDULO	P6, P9, P11, P12, P13, P14	P4, P7	P1, P3, P8, P10
3º MÓDULO	P6, P9, P11, P12, P13, P14	P7	P1, P3, P4, P8, P10
	18	3	15

Quadro 8: Entrega ou envio de atividades

Fonte: Autoria própria.

Portanto, diante dessa questão, que poderá gerar novas pesquisas e outras iniciativas, as participações indicam que ainda há muito a mudar nas práticas digitais dos docentes, para que as TIC sejam usadas em todo seu potencial de facilitação do cotidiano. Nesse momento, pode-se afirmar que as atividades realizadas nesta pesquisa tenham sido um dispositivo de reflexão sobre tal potencial, pois após o término das práticas com professoras, e também na

entrega de certificados emitidos pelo DEPEX, em dezembro de 2015, algumas delas declararam ter interesse em formar um grupo de estudo contínuo sobre temas relacionados à docência.

3.4 EM BUSCA DE APRIMORAMENTO

As participantes puderam sugerir melhorias ao Produto Educacional, como pode ser observado no gráfico 12, relativas às possibilidades de: tornar-se *on-line*; incluir livros em inglês; ter a letra maior/ tela expandida; e incluir um campo para descrição da metodologia.

Dentre tais apontamentos seria difícil realizar o primeiro, pois o projeto foi planejado e executado para que o Produto funcionasse mesmo que não houvesse *internet* disponível, como um banco de dados *off-line*. Já o segundo apontamento, inicialmente fica inviável, visto que os acervos contemplados não incluem exemplares em inglês. Já a descrição da metodologia, há a possibilidade de que seja feita no campo aberto às *Observações/Justificativa*. Também a sugestão de ampliação das letras e das telas foi muito bem-vinda, e é o próximo item a ser considerado no aprimoramento do Produto PLANPED.

Quanto à experiência com o Projeto de Extensão, em uma próxima oportunidade, seja na oferta de cursos ou ao propor questões discussões em grupo de estudos, pretende-se utilizar o aprofundamento sobre estratégias de leitura (item 1.2, inserido depois do Exame de Qualificação) como material teórico a subsidiar a compreensão das formas de processamento da leitura.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O incentivo à leitura, abordado no Capítulo 1, é um trabalho árduo, pois o indivíduo precisa empenhar-se como um artista dedica-se às suas obras-primas, tendo muita sensibilidade, delicadeza e amor aos livros para poder despertar o interesse pela leitura. Esse ofício é uma das muitas tarefas assumidas pelos professores, em especial no EFI, que é o alicerce de toda a aprendizagem escolar, pois, como etapa obrigatória da Educação Básica, nele o aluno exercita suas primeiras noções relacionadas à alfabetização, aquisição do código e ao letramento, que consiste em práticas a partir da leitura e da escrita.

Mesmo que, nesse contexto, valorizem-se mais os saberes relacionados às Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), não se deve esquecer que a escrita é a base das práticas sociais, inclusive das digitais. Portanto, o aprendizado e a prática de certas habilidades, como a leitura, precisam persistir, pois são também ferramentas que facilitam o cotidiano humano. Por conseguinte, o planejamento docente deve considerar diferentes tipos de tecnologia, em sua construção e execução.

Tratando-se do livro como tecnologia, e diante da amplitude de gêneros em que a literatura infantil tem se configurado, nesta pesquisa adota-se o conceito clássico dado ao termo, de literatura como tudo que é impresso com intenção artística. No entanto, há que se considerar a existência de diferentes modos e funções de leitura, seja para *entretenimento*, para *investigação* ou para *construção de sentidos* (na qual se encaixa a literatura). Assim, os critérios determinantes do que se deve ler são os objetivos visados pelo leitor ou pelas comunidades de leitores.

Consequentemente, considerando a sala de aula como uma dessas comunidades, a mediação de leitura será ferramenta ao ensino, desde que o regente de sala de aula, *mestre da escrita*, vá além da contação de histórias ou do ato de transmitir vocalmente o texto, objetivando a investigação do aluno quanto aos fatos linguísticos, o que lhe proporcionará gradual autonomia e criticidade, emancipando-o para ler e compreender também as entrelinhas dos textos e situações sociais.

Além disso, ser somente autônomo não basta, é necessário que tal *mestre* consiga despertar no aprendiz o desejo constante de ler. Assim, a ideia de professores que motivem seus alunos para a leitura depende de fatores como a adoção de postura que a conceba em sua funcionalidade e em seus encantamentos, sendo eles próprios leitores, atentos aos perigos relacionados à utilização do texto como mero pretexto.

Reafirmando a ideia da leitura como uma das principais práticas sociais, admite-se como necessária a ênfase cotidiana sobre sua importância. Portanto, os professores precisam conciliar sua mediação ao trabalho com conteúdos, desde a etapa de planejamento, que é o instrumento pelo qual são realizados o aprofundamento teórico e a reflexão, no plano do conteúdo e no da expressão.

O *Plano de Aula*, nessa perspectiva, configura-se como atividade científica complexa por integrar questões teóricas e atitudes práticas, de forma consciente e produtiva, pretendendo-se atuar sobre a realidade. Assim, pode estruturar-se de diferentes maneiras e é importante que o docente reconheça alguns gêneros de organização didática mais recorrentes, como os já comentados no Capítulo 1, *Sequência Didática*, *Unidade Didática* e *Projeto Didático*, para que possa adequar seus objetivos à forma de expressão. No entanto, há certa liberdade de escolha quanto a essa estruturação, não sendo obrigatório seguir tais classificações para formular o *Plano de Aula* cotidiano, desde que sejam considerados certos itens obrigatórios.

Tais itens do planejamento, que consistem em *Objetivos*, *Conteúdos*, *Metodologia*, *Recursos e Avaliação*, são elementos indispensáveis ao *Plano de Aula*, pois permitem a reflexão sistemática sobre “o que” e “de que forma” ensinar. Podem atuar, portanto, como aliados do professor em suas tarefas pedagógicas cotidianas, e por esse motivo, aliados ao campo *Obras Complementares*, constituem os elementos estruturantes do Produto Educacional PLANPED – Planejamento Pedagógico – criado e testado no âmbito desta pesquisa, como banco de dados, que, como comprovado no curso ministrado a um grupo de docentes, traz a vantagem de facilitação do planejamento e, ainda, o incentivo à utilização de livros infantis (Capítulo 2).

O Produto Educacional PLANPED, aliado aos subprodutos gerados a partir dos estudos (modelos de Planos de Aula, Cadernos de Formação, Curso Semipresencial e *Site*) demonstrou, portanto, grande potencial de instrumentalização docente, conciliando motivação à mediação de leitura e ao uso de estratégias variadas no trabalho com conteúdos, a partir de adaptações da *Sequência Básica* e dinamização de atividades, depois anexadas ao produto, no campo *Metodologia*, disponibilizadas para alcance de técnicas variadas no trabalho em sala de aula, conservando o caráter histórico, social e artístico dos textos.

Construído com base nos planejamentos de Estágio de Docência, é uma grande vantagem que o PLANPED disponha de referências teóricas e dos *Acervos Complementares*, entregues pelo Ministério da Educação – MEC – às escolas públicas a partir de 2013, favorecendo o uso constante de livros infantis, de acordo com diferentes temáticas, como

recurso privilegiado, estratégia tão necessária à formação de professores, seja na graduação ou na modalidade continuada.

Assim, a partir de uma iniciativa extensionista, que consistiu na oferta de Curso Semipresencial a docentes do EFI, tornou-se possível levar as ideias do projeto às doze participantes, que, ao final do curso, elegeram o PLANPED como grande ajuda pedagógica diante de tarefas cotidianas (Capítulo 3).

Os resultados deste trabalho são suficientes para demonstrar que a formação continuada é eficiente, quando se pauta na relação entre instrumentalização teórica dos docentes e conhecimento prático que possuem, dando espaço às suas vozes, aos seus anseios, de modo a tornarem-se sujeitos de sua própria formação. O Produto Educacional aqui exposto traz, em sua essência, a possibilidade de ampliação de horizontes dos professores e, conseqüentemente, dos alunos, visto que incentiva o uso de livros infantis como recurso ao encantamento pela prática da leitura.

Enfim, este estudo permite compreender a vivência de diferentes papéis relacionados ao ensino, constituindo-se como aprofundamento profissional. Logo, as atividades aqui retratadas enriquecem a prática, possibilitando aprendizagens múltiplas, inclusive quanto às TIC, e reflexões que florescerão em prol dos focos do processo de ensino, o aluno e a sociedade.

Dessa forma, o Produto Educacional gerado correspondeu à solução da questão proposta inicialmente, de *como as novas tecnologias podem facilitar o planejamento e prática docente?*, pois ficou comprovado que, como banco de dados contendo os itens básicos do *Plano de Aula*, o programa digital pode agilizar as questões burocráticas e ainda motivar à maior exploração e uso de obras infantis como recurso nas práticas docentes do EFI.

REFERÊNCIAS

Referências teóricas

AGUIAR, V. T. O saldo da leitura. In: DALVI, M. A. REZENDE, N. L.; JOVERFALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 153-161.

AGUIAR, V. T. Construindo um jogo de escolhas. In: MACHADO, M. Z. V. et al.; (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2009. p. 97-99.

ARAÚJO, L. M.; SILVA, R. J. História das Bibliotecas Escolares em Londrina. In: *Revista Informações@Profissões*. Londrina, v. 3, n. 1/2, p. 01 – 20, jan./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/infoprof>> Acesso em: 23 jun. 2015.

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. *Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996: estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 27 jan. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 08/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012a, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>. Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 14/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012b. p. 1-18. Disponível em: < http://www.seae.fazenda.gov.br/central-de-documentos/manifestacoes-sobre-regras-regulatorias/2012/Parecer%2014_2012.pdf/view >. Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento* / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. - Brasília: A Secretaria, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130> Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *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, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf> Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. *Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010*: fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica: Brasília, 2010.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: 27 jan. 2016.

BUSATTO, C. *Práticas de oralidade na sala de aula*. Ilustrações Jôtah. São Paulo: Cortez, 2010.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

CARVALHO, N. C. Leitura e escola: problemas e perspectivas. In: PEREIRA, R. F.; BENITES, S. A. L. (Org.). *À roda da leitura: língua e literatura no Jornal Proleitura*. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis: ANEP, 2004. p. 53-58.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

COSSON, R. A seleção de textos literários em três modos de ler. In MACHADO, M. Z. V.; et al. (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2009. p. 35-47.

DALVI, M. A.; REZENDE, N. L.; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). *Leitura de literatura na escola*. São Paulo: Parábola, 2013.

DIONÍSIO, M. L. Construindo condições para escolhas: as oficinas de literacia do Vale do Minho. In: MACHADO, M. Z. V. et al. (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009. p. 81-96.

FARIAS, I. M. S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

FOUCAMBERT, J. *A leitura em questão*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FREGONEZI, D. E. *O professor, a escola e a leitura*. Londrina: Ed. Humanidades, 2003.

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

GOULART, A. T.; SILVA, O. V. *Introdução ao estudo da Literatura*. Belo Horizonte, MG: Lê, 1994.

GOULEMOT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. IN: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. Tradução Cristiane Nascimento. 2 ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. p. 100-125.

HADDAD, L. *A ilustração literária*. Londrina: Ilustres Idéias, 2008.

HERNANDEZ, F.; VENTURA, M. *A organização do currículo por projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

JOLIBERT, J. (Coord.). *Formando crianças leitoras*. Tradução Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003.

KRISTEVA, J. *Introdução à semanálise*. Tradução Lúcia Helena França Ferraz. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: AGUIAR, V. T.; ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 51-62.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2006.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIBERATO, Y.; FULGÊNCIO, L. *É possível facilitar a leitura: um guia para escrever claro*. São Paulo: Contexto, 2007.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão Preliminar*. Quadro de Conteúdos (em fase de elaboração). Londrina – PR: A Secretaria, 2015.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão escolar: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 1993.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MACHADO, A. M. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

MACHADO, M. Z. V. et al. (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

MARTINS, M. H. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfcg0AA/que-leitura-maria-helena-martins>> Acesso em: 14 out. 2015.

MANGUEL, A. *Uma história da leitura*. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MINAYO, M. C. S. O desafio da Pesquisa Social. In: *Pesquisa Social*. 33. Ed. Petrópolis, Vozes, 2013. p. 9-29.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Org.). *Introdução à Linguística: domínios e fronteiras*. Volume 1. São Paulo: Editora Cortez, 2001.

NETZEL, R. M. A. OLIVEIRA, M. Tecnologia, planejamento e literatura infantil: o útil, o indispensável e o agradável no ensino. *Revista Polyphonia*. Vol. 25. Goiânia – GO: CEPAE. 2015. Disponível em: <<http://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sv/article/view/38176>>. Acesso em: 5 abr. 2016.

NETZEL, R. M. A.; SANTOS, G.; OLIVEIRA, M. M. Gêneros de organização didática: teorias que embasam a prática cotidiana. *Revista Contraponto*: vol. 5, n. 8. Belo Horizonte: PUC, 2015. p. 56-69. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/contraponto/article/viewFile/11168/9025>>. Acesso em: 7 abr. 2016.

NETZEL, R. M. A.; OLIVEIRA; M. M. *Website Planejamento Pedagógico PLANPED*. Disponível em: <<http://www.planped.com>>. Acesso em: 9 abr. 2016.

NÓVOA, A. Os professores e o ‘novo’ espaço público da Educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 2013. p. 217-33.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, M. M. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

PINHEIRO, H.; NÓBREGA, M. (Org.). *Literatura: da crítica à sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2006.

ROJO, R. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

ROJO, R. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 3 ed. 1ª reimpressão. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

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

SOARES, M. O jogo das escolhas. In: MACHADO, M. Z. V.; et al. (Org.). *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale: Autêntica Editora, 2009. p. 19-32.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

SOUZA, R. J.; FEBA B. L. T. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

WESTBROOK, R. B. (Org.). *John Dewey*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>> Acesso em: 14 nov. 2015.

YAMAMOTO, K. *ANA: dados sobre alfabetização são ruins, segundo especialistas*. São Paulo: Uol Educação, 2015. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ana-dados-sobre-alfabetizacao-sao-ruins-segundo-especialistas.htm>> Acesso em: 18 set. 2015.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

ZILBERMAN, R. A leitura na escola. In: AGUIAR, V. T.; ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982. p. 3-24.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1988.

Referências de livros infantis

ABU, A. *Chapeuzinho Vermelho e as cores*. Ilustrações: Angelo Abu. São Paulo: Lemos Editorial, 2011.

ACIOLI, S. *A quarta-feira de Jonas*. Ilustrações: Rafael Limaverde. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2010.

ALMEIDA, G. *Bruna e a galinha d'Angola*. Ilustrações: Valéria Saraiva. Rio de Janeiro: Editora Didática e Científica: Pallas Editora, 2000.

ANDRADE, M. H. P. *História de Dentinho*. Ilustrações Maria Hilda de Paiva. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

ANDRADE, T. G. C. *A economia de Maria*. Ilustrações: Silvana Rando. São Paulo: Editora do Brasil, 2010.

ANDRADE, T. M. *A caixa preta*. Ilustrações: Estação Design. São Paulo: Melhoramentos, 2011.

ALCY. *Assim ou assado?* Ilustrações: Alcy. São Paulo: Saraiva, 2011.

ALENCAR, C. *Passarinhos e gaviões*. Ilustrações: Fê. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

ALPHEN, J. C. R. *É o bicho!* Ilustrações: Jean-Claude Alphen. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2011.

ALVES, R.; SOUSA, M. *A pipa e a flor*. Ilustrações: Maurício de Sousa. Campinas, SP: Verus, 2011.

ARAGÃO, R. *ABC dos animais*. Ilustrações: Renata Aragão. Rio de Janeiro: Editora 1, 2013.

BARBOSA, R. A. *Pigmeus: os defensores da floresta*. Ilustrações: Mauricio Negro. São Paulo: Farol Literário, 2011.

BARCINSKI, F. W. *Seringueira*. Ilustrações: Guazzelli. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BAREDES, C.; LOTERSZTAIN, I. *Essa não é minha cauda*. Ilustrações: Luciana Fernández. Tradução Simone Kubric Lederma e Thais Rimkus. 3 ed. São Paulo: Callis, 2011.

BECHARA, N. *Não afunde no lixo*. Ilustrações: Leonardo Malavazzi. Birigui, SP: Terra do Saber, 2011.

BELLINGHAUSEN, I. B. *De mãos dadas*. Ilustrações: Ingrid Biesieyer Bellinghausen. São Paulo: Editora DCL, 2011a.

BELLINGHAUSEN, I. B. *Histórias encantadas africanas*. Ilustrações: Ingrid Biesieyer Bellinghausen. Belo Horizonte: RHJ, 2011b.

BELLINGHAUSEN, I. B. *O mundinho azul*. Ilustrações: Ingrid Biesieyer Bellinghausen. São Paulo: Farol Literário, 2011c.

BRAZ, S. S. *Txopai e Itôhã*. Ilustrações: Salvino dos Santos Braz. São Paulo: Saraiva, 2011.

BRENNAN, I. *Mamãe é um lobo!* Ilustrações: Gilles Eduar. São Paulo: Brinque-Book, 2010.

BUENO, R. *Poemas problemas*. Ilustrações: Renata Bueno. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

BUSATTO, C. *Livro dos números, bichos e flores*. Ilustrações: Flávio Fargas. São Paulo: Moitará, 2011.

BUSH, T. *Rupi, o menino das cavernas*. Ilustrações: Timothy Bush. Tradução Gilda de Aquino. São Paulo: Brinque-Book, 1997.

CALIXTO, E.; CALIXTO, S. *Que delícia de bolo!* Ilustrações: Robson Araújo. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

CANTON, K. *Gravura aventura*. Ilustrações: Kátia Canton. São Paulo: Universo Livros, 2011a.

CANTON, K. *Pintura aventura*. Ilustrações: Kátia Canton. São Paulo: Farol Literário, 2011b.

CARVALHO, M. *Gente de muitos anos*. Ilustrações: Suzete Armani. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CARRARO, F. *Se o lixo falasse...* Ilustrações: Leonardo Malavazzi. São Paulo: Editorial 25, 2011.

CARRIL, M. F. *De avestruz a zebra*. Ilustrações: Rodrigo Frank. São Paulo: Abril Educação, 2012.

CAULOS. *O céu azul de Giotto*. Ilustrações: Caulos. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2010.

CAULOS. *Seurat e o arco-íris*. Ilustrações: Caulos. Rio de Janeiro: JPA, 2011.

CHAMBERLIN, M.; CHAMBERLIN, R. *As panquecas de Mama Panya*. Ilustrações: Julia Cairns. Tradução Cláudia Ribeiro Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2005.

COCK, N. *A bola dourada*. Ilustrações: Nicole Cock. São Paulo: FTD, 2009.

COELHO, M.; FAVARETTO, A. *Desvendando a bateria da escola de samba*. Ilustrações: Maurício Froidi. São Paulo: Saraiva, 2011.

COLE, J. *O ônibus mágico: no interior da Terra*. Ilustrações: Bruce Degen. Tradução Heliete Vaitsman. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

COLLA, M.; SINNECKER, C. A. *O pequeno paraquedista*. Ilustrações: Mayli Colla. Curitiba, PR: Base Editorial, 2011.

CORALINA, C. *A menina, o cofrinho e a vovó*. Ilustrações: Cláudia Scatamacchia. 2 ed. São Paulo: Gaudi Editorial, 2011.

COSTA, S. *Escrita: uma grande invenção*. Ilustrações: Cláudio Martins. Belo Horizonte, 2011.

COSTTA, S. *Quem é a Glória?* Ilustrações: Marta Neves. Sabará, MG: Dubolsinho, 2011.

DAHL, M. *Pés na areia: contando de dez em dez*. Ilustrações: Zachary Trover. Tradução Ana Mortara. São Paulo: Meca, 2011.

DAHL, M. *Usando as mãos: contando de cinco em cinco*. Ilustrações: Todd Ouren. Tradução Ana Mortara. São Paulo: Meca, 2011.

D'ANGELO, S. *Nunca conte com os ratinhos*. Ilustrações: Luigi Raffaelli. Tradução Cláudia Scheeren. Erechim - RS: Edelbra, 2011.

DAREZZO, M. *Canteiro: músicas para brincar*. Ilustrações: Roberta Asse. São Paulo: Anglo, 2011. p. 46.

DESNOËTTES, C.; HARTMANN, I. *Batuque de cores*. Ilustrações: Isabelly Hartmann. Tradução Hildegard Feist. Curitiba: A Página, 2011.

DOMENICO, G. *A poluição tem solução*. Ilustrações: Adriana Ortiz. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

DREGUER, R. *Quem ganhou o jogo? explorando a adição e a subtração*. Ilustrações: Elisa Sassi. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

DUARTE, N.; LEITÃO, M. M. *Mas que bandeira!* Ilustrações: Robson Araújo. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

DUGNANI, P. *Beleléu e os números*. Ilustrações: Patrício Dugnani. 2 ed. São Paulo: Paulinas, 2011.

ELIA, R. *Ritmo é tudo*. Ilustrações: Rosinha. São Paulo: Scipione, 2012.

FELICIANI, M. R. R. *O livro das combinações: quando um país joga junto*. Ilustrações: Galvão. São Paulo: Scipione, 2012.

FELLNER, H. *Meu primeiro livro dos cinco sentidos*. Ilustrações: Henri Fellner. Tradução Nair Raggiotti. Cajamar, SP: Escala Integrada, 2011.

FERRÃO, R.; RALPHES, D. *Soltando os bichos*. Ilustrações: Humberto Barros. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

FERREIRA, F. *A escola do cachorro sambista*. Ilustrações: Mariana Massarani. São Paulo: Ática, 2012.

- FIDALGO, L. *Tarsila, menina pintora*. Ilustrações: Robson Araújo. São Paulo: Paulus, 2011.
- FRANÇA, C. C. *Música no zoo*. Ilustrações: Carolina Merlo. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- FRANÇA, C. C. *O silencioso mundo de flor*. Ilustrações: André Persechini. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- FRANÇA, C. C. *Rádio 2031*. Ilustrações: Nila Nonato Neves. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.
- FRANCO, B.; LOLLO, J. C. *Grande, pequeno*. Ilustrações: José Carlos Lollo. Belo Horizonte: Boa Viagem, 2011.
- FURTADO, M. C. *Pretinho, meu boneco querido*. Ilustrações: Ellen Pestili. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
- GIL, C. *Por que os gêmeos são tão iguais?* Ilustrações: Inês Luiz Gonzáles. Tradução Rafael Mantovani. São Paulo: Girafinha, 2006a.
- GIL, C. *Por que somos de cores diferentes?* Ilustrações: Luis Filella. Tradução Rafael Mantovani. São Paulo: Girafinha, 2006b.
- GOH, S. *Abracadabra*. Ilustrações: Gaiola. São Paulo: Editora do Brasil, 2009.
- GOLDIN, A. *Albert*. Ilustrações: Paolo Cardoni. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 1998.
- GOMES, C. R. C. *Quem é o centro do mundo?* Ilustrações: Romont Willy. São Paulo: Elementar, 2010.
- GRUPIONI, L. D. B. *Juntos na aldeia*. Ilustrações: Luís Donizete Benzi Grupioni. São Paulo: Berlendis e Vertecchia, 2004a.
- GRUPIONI, L. D. B. *Viagem ao mundo indígena*. Ilustrações: Luís Donizete Benzi Grupioni. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2004b.

GUEDES, H. *Iguais, mas diferentes*. Ilustrações: Reinaldo Rosa. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2011a.

GUEDES, H. *Matar sapo dá azar*. Ilustrações: Reinaldo Rosa. Curitiba, PR: Terra Sul Editora, 2011b.

HAZIN, E. *Arco-íris*. Ilustrações: Fernando Leite. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2009.

HOFFMAN, M. *O grande e maravilhoso livro das famílias*. Ilustrações: Ros Asquith. Tradução Isa Mesquita. São Paulo: Edições SM, 2010.

HOLANDA, A. *Ciranda*. Ilustrações: Alexandre Jales. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2011.

IACOCCA, L. *Mão e contramão: a aventura do trânsito*. Ilustrações: Michele Iacocca. São Paulo: Anglo, 2011.

IVO, L. *A história da tartaruga*. Ilustrações: Isabel Paiva. São Paulo: Global, 2009.

JAY, A. *Era uma vez 1, 2, 3*. Ilustrações: Alison Jay. Tradução Pétula Lemos. São Paulo: Lemos Editorial, 2010.

JOÃO DE BARRO (Braguinha). *Festival da Primavera: aventura do Araquê*. Ilustrações: Tatiana Paiva. Rio de Janeiro: Rocco Pequenos Leitores, 2011.

JOSÉ, E. *Sem pé nem cabeça*. Ilustrações: Cláudio Martins. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

JUDITH, A. *Era uma vez uma gota de chuva*. Ilustrações: Mike Gordon. Tradução Vera Caputo. São Paulo: Scipione, 2012.

JUNQUEIRA, S. *A velhinha na janela*. Ilustrações: Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2008a.

JUNQUEIRA, S. *O menino e a gaiola*. Ilustrações: Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica, 2008b.

JUNQUEIRA, S. *Os feitiços do vizinho*. Ilustrações: Mariângela Haddad. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

KIM, E. J. *Tem alguma coisa embaixo do cobertor*. Ilustrações: Hye Kyeong. Tradução Antonio Carlos Vilela. São Paulo: FTD, 2011.

KIM, K. H. *Apostando com o monstro*. Ilustrações: Yoon Chul Jung. Tradução Elizabeth Kim. São Paulo: Callis, 2008.

LAGO, A. *ABC doido*. Ilustrações: Angela Lago. 2 ed. São Paulo: Melhoramentos, 2010.

LEÃO, L. *Frederico Godofredo*. Ilustrações: Márcia Széliga. São Paulo: Elementar, 2010.

LEE, S. *Sombra*. Ilustrações: Suzy Lee. Tradução Isabel Lopes Coelho. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

LEGEAY, C. *Para que serve um livro?* Ilustrações: Chloé Legeay. Tradução Márcia Leite. São Paulo: Pulo do Gato, 2011.

LEITÃO, M. M.; DUARTE, N. *Tarsila e o papagaio Juvenal*. Ilustrações: Nilton Bueno. 2 ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2011.

LENZI, C.; ESPÍRITO SANTO, F. *Ruas, quantas ruas!* Ilustrações: Dilma Lúcia Ignácio de Lima. Curitiba: Positivo, 2011.

NEVES, L. *Águas*. Ilustrações: Walter Lara. 2 ed. Belo Horizonte, MG: Alis, 2012.

LANE, S. *Histórias da nossa gente*. Ilustrações: Flávio Fargas. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2010.

LIMA, R. C. *Bis*. Ilustrações: Luiz Maia. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

LIMA, R. *Beijo de bicho*. Ilustrações: Anielizabeth. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, F. F. *Bumba-boi*. Ilustrações: Fabiana Ferreira Lopes. São Paulo: Comboio de Corda, 2011a.

LOPES, F. F. *Festa da taquara*. Ilustrações: Fabiana Ferreira Lopes. São Paulo: Editora UDP, 2011b.

LOTITO, I. *O herói de Damião em a descoberta da capoeira*. Ilustrações: Paulo Ito. São Paulo: Girafinha, 2006.

LUCHETTI, J. R. *Alberto: do sonho ao voo*. Ilustrações: Angelo Abu. São Paulo: Scipione, 2012.

LUTTEMBARCK, A. *Pinga pingo pingado*. Ilustrações: Saulo Weikert Bicalho. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011.

MACHADO, A. M. *Histórias à brasileira: a donzela guerreira e outras*. Ilustrações: Odilon Moraes. São Paulo: Claro Enigma, 2011a.

MACHADO, A. M. *Jabuti sabido e macaco metido*. Ilustrações: Raul Gastão. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011b.

MACHADO, A. M. *Delícias e gostosuras*. Ilustrações: Denise Fraifeld. Guarulhos, SP: Salamandra, 2011c.

MACHADO, A. M. *Balas, bombons, caramelos*. Ilustrações: Elisabeth Teixeira. São Paulo: Uno Educação, 2011d.

MACHADO, N. J. *Bichionário*. Ilustrações: Dulce Osinski. 5 ed. São Paulo: Escrituras Editora, 2010.

MACHADO, N. J. *O pirulito do pato*. Ilustrações: Alejandro Rosas. São Paulo: Scipione, 2012.

MAIRTON, M. *Um sapo dentro de um saco*. Ilustrações: Eduardo Vieira. 2 ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2011.

MANEIRA, S. *Uma tarde do barulho*. Ilustrações: Cláudio Martins. Belo Horizonte, MG: Uni Duni Editora, 2009.

MARINKOVIC, S. *O que Ana sabe sobre alimentos saudáveis*. Ilustrações: Simeon Marinkovic. São Paulo: Nova Alexandria, 2010.

MARTINS, G. *Minha família é colorida*. Ilustrações: Maria Eugênia. São Paulo: Combioi de Corda, 2011.

MATUCK, R. *A baleia corcunda*. Ilustrações: Rubens Matuck. São Paulo: Biruta, 2003.

MEDEIROS, M. A. *Cores em cordel*. Ilustrações: Gilberto Tomé. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

MESQUITA, F. *Em busca da meleca perdida*. Ilustrações: Fátima Mesquita. São Paulo: Panda Books, 2011.

MEURER, S. *Viagens de um pãozinho*. Ilustrações: Sérgio Meurer. São Paulo: Cortez, 2011.

MIGUEZ, F. *As paredes têm ouvidos*. Ilustrações: Cristina Biazetto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

MINKOVICIUS, I. *O tempo*. Ilustrações: Ivo Minkovicius. São Paulo: Editora de Cultura, 2011.

MIRANDA, A. *Carta do tesouro para ser lida às crianças*. Ilustrações: Ana Miranda. Fortaleza: Armazém da Cultura, 2009.

MIRANDA, C.; JUSTUS, Liana. *Desvendando a orquestra: formando plateias do futuro*. Ilustrações: Ivana Podolan. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

MORAIS, M. B. *Tanta água*. Ilustrações: Giselle Vargas. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

MOTA, A. *O livro das adivinhas*. Ilustrações: Elsa Fernandes. São Paulo: Leya, 2011.

NA, E. H. *Os filhotes do vovô coruja*. Ilustrações: Soo Kyung Kim. Tradução Elisabeth Kim. São Paulo: Callis, 2010.

NANI. *Abecedário hilário*. Ilustrações: Nani. Belo Horizonte, MG: Abacatte, 2009.

NANI. *O que dizem as palavras*. Ilustrações: Nani. Belo Horizonte, MG: Lê, 2011.

NESTROVSKI, A. *Histórias de avô e avó*. Ilustrações: Maria Eugênia. 13 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

NIVOLA, C. A. *Plantando árvores no Quênia: a história de Wangari Maathai*. Ilustrações: Claire A. Nivola. Tradução Isa Mesquita. São Paulo: Comboio de Corda, 2010.

OBEID, C. *Rimas saborosas*. Ilustrações: Luna Vicente. São Paulo: Moderna, 2009.

PAES, D. *A joaninha que perdeu as pintinhas*. Ilustrações: Jefferson Galdino. São Paulo: Best Book, 2010.

PAIXÃO, F. *Canção dos povos africanos*. Ilustrações: Sérgio Melo. Fortaleza: IMEPH, 2010.

PASSINI, E. Y. *O caminho do rio*. Ilustrações: Robson Araujo. São Paulo: Dimensão, 2011.

PAVEZ, A. M.; RECART, C. *Sabores da América*. Ilustrações: Isabel Hojas. Tradução Armando Giunta e Paulo Rivas. São Paulo: UDP, 2011.

PIMENTEL, L. *Todas as cores do mar*. Ilustrações: Fê. 2 ed. São Paulo: Gaia, 2011.

PINTO, Z. A. *Almanaque Maluquinho - pra que dinheiro?* Ilustrações: Zivaldo Alves Pinto. 2 ed. São Paulo: Globo, 2010.

PORTES, M. *Gato, castelo, elefante?* Ilustrações: Maxs Portes. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

QUEIRÓS, B. C. *Bichos são todos... bichos*. Ilustrações: Rubens Matuck. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

QUEIRÓS, B. C. *Rosa dos ventos*. Ilustrações: Camila Mesquita. 3 ed. São Paulo: Global, 2009.

RAMOS, A. C. *Ar – Pra que serve o ar?* Ilustrações: Anna Claudia Ramos. Belo Horizonte: Dimensão, 2011.

RANCHETTI, S. *Animais e opostos*. Ilustrações: Sebastiano Ranchetti. Tradução Graziela R. S. Costa Pinto. São Paulo: UDP, 2011.

REILY, P. *Ciranda do ABC*. Ilustrações: Phyllis Reily. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

RENNÓ, R. *João das Letras*. Ilustrações: Regina Rennó. São Paulo: FTD, 2010.

RESENDE, M. A. *Cadê o docinho que estava aqui?* Ilustrações: Elizabeth Teixeira. São Paulo: Livraria Saraiva, 2011.

RIBEIRO, N. *Os guardados da vovó*. Ilustrações: Camilla Saldanha. Valinhos, SP: Roda & Cia, 2009.

RICETTO, L.. *A abelha*. Ilustrações: Ligia Ricetto. São Paulo: Nova Espiral, 2011.

RIOS, Z. *Ciranda das vogais*. Ilustrações: Sandra Lavandeira. Belo Horizonte: RHU, 2011.

ROCHA, R. *Rubens, o semeador*. Ilustrações: Rubens Matuck. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

ROSA, S. *Maracatu*. Ilustrações: Rosinha Campos. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ROSA, S. *O menino Nito: então, homem chora ou não?* Ilustrações: Victor Tavares. 4 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2008.

ROSA, S. *O tabuleiro da baiana*. Ilustrações: Rosinha Campos. 2 ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2009.

ROSENTHAL, Amy Krause. *Pato! Coelho!* Ilustrações: Tom Lichtenheld. Tradução Cassiano Elek Machado. 2 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

ROSINHA. *O casamento do rato com a filha do besouro*. Ilustrações: Rosinha. São Paulo: Frase e Efeito, 2011.

ROSSATO, M. S. *Dandara, o dragão e a lua*. Ilustrações: Carla Pilla. Porto Alegre, RS: Cassol, 2013.

SANT'ANNA, E. *Pingo d'água*. Ilustrações: Nelson Tunes. Belo Horizonte: Miguilim: 2010.

SANT'ANNA, R. *Para comer com os olhos*. Ilustrações: Renata Sant'anna. São Paulo: Guia dos Curiosos Comunicações, 2011.

SANTOS, C. *Um por todos, todos por um: a vida em grupo dos mamíferos*. Ilustrações: Leandro Lopes. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, J. *Maluquices musicais e outros poemas*. Ilustrações: Eloar Guazelli. São Paulo: Peirópolis, 2009.

SGROI, F. *Ser criança é: Estatuto da Criança e do Adolescente para crianças*. Ilustrações Fábio Sgroi. São Paulo: Mundo Mirim, 2009.

SHULEVITZ, U. *Mapa dos sonhos*. Ilustrações: Uri Shulevitz. Tradução Monica Stahel. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 2009.

SILVA, V. R. *Tempo, tempo, tempo: quem pode com ele?* Ilustrações: Sidney Meireles. Curitiba: Positivo, 2011.

SIMIELLI, M. E. *Primeiros mapas: como entender e construir*. Ilustrações: Maria Elena. São Paulo: Anglo, 2011.

SMITH, L. *É um livro*. Ilustrações: Lane Smith. Tradução Júlia Moritz Shwarcz. 2 ed. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010.

SOALHEIRO, B. *Como fazíamos sem...* Ilustrações: Negreiros. São Paulo: Panda Books, 2006.

SOUSA, M. *Turma da Mônica: folclore brasileiro*. Ilustrações: Maurício de Sousa. Barueri, SP: Maurício de Sousa Produções, 2010.

SOUZA, S. *Não é brincadeira*. Ilustrações: Cecília Esteves. São Paulo: Escala Integrada, 2011.

SRBEK, W. *O senhor das histórias*. Ilustrações: Will. São Paulo: Nemo, 2011.

STRAUSZ, R. A. *O livro do pode-não-pode*. Ilustrações: Eduardo Albini. São Paulo: FTD, 2005.

SUERTEGARAY, M. *Tudo por causa do pum?* Ilustrações: André Aguiar. Curitiba- PR: Terra Sul, 2011.

TABOADA, A. *Sofia, a andorinha.* Ilustrações: Ana López Escrivá. Tradução Maísa Kawata. São Paulo: Comboio de Corda, 2011.

TAVANO, S. *O lugar das coisas.* Ilustrações: Biry Sarkis. São Paulo: Callis, 2011.

TEIXEIRA, M. R. *Uma viagem ao espaço.* Ilustrações: Cobiaco. São Paulo: Quinteto Editorial, 2011.

USAI, R. *Seu Flautim na Praça da Harmonia.* Ilustrações: Cláudio Martins. Belo Horizonte: RHJ, 2011.

ENEZA, M. *Clic-clic, a máquina biruta do Seu Olavo.* Ilustrações: Maurício Veneza. São Paulo: Mundo Mirim, 2010.

VERMELHO, A. B. *Dudu e a tagarela Bac.* Ilustrações: João Müller Haddad. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2011.

VERMELHO, A. B. *Dudu e o professor Aspergilo.* Ilustrações: João Müller Haddad. Rio de Janeiro: Vieira & Lent, 2010.

VIGNA-MARÚ, C. *Godô dança.* Ilustrações: Carolina Vigna-Marú. Barueri, SP: Manole, 2010.

VILA, M. *A rainha da bateria.* Ilustrações: Marcelo D'Saete. São Paulo: Lazuli Editora, 2009.

VILLAÇA, C. *Família Alegria.* Ilustrações: Carla Irusta. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2011.

WEBB, S. *Viviana, a rainha do pijama.* Ilustrações: Steve Webb. Tradução Luciano Vieira Machado. São Paulo: Salamandra, 2011.

WHITCOMB, M. E. *Lilás, uma menina diferente.* Ilustrações: Tara Calahan King. Tradução Charles Cosac. 3 ed. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

WINTERS, P. *Estrelas e planetas*. Ilustrações: Margot Senden. Tradução Arthur Diego van der Greest. São Paulo: Brinque-Book Saber, 2011.

YOON, A. H. *Quem vai ficar com o pêssego?* Ilustrações: Yang Hye-Won. Tradução Thais Rimkus. 2 ed. São Paulo: Callis Ed., 2010.

YOO, Y. S. *Irmãos gêmeos*. Ilustrações: Young Mi Park. Tradução Elizabeth Kim. São Paulo: Callis, 2008.

ZANETTI, M.; BUENO, R.; ALMEIDA, F. *Como vou?* Ilustrações: Mariana Zanetti; Renata Bueno; Fernando Almeida. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2011.

ZAKZUZ, M. *A árvore da família*. Ilustrações: Tatiana Paiva. São Paulo: Panda Books, 2011.

ZATZ, L.; ABREU, M. G. M. *Era uma vez uma bota*. Ilustrações: Alexandre Teles. São Paulo: Biruta, 2011.

Vídeos

CUTTS, Steve. *Man*. London, 2012. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

VENTURA, Bruno. Carta do ano 2070 - Advertência à Humanidade - Preservação da Água/ Meio Ambiente. [S.l.]. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=VTc9UPtW2ts>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Descrição do PLANPED

MANUAL TÉCNICO DO PRODUTO EDUCACIONAL PLANPED – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

Rosangela Maria de Almeida Netzel
Marilu Martens Oliveira
Adriano Aparecido da Cruz

1. OBTENÇÃO DO PROGRAMA

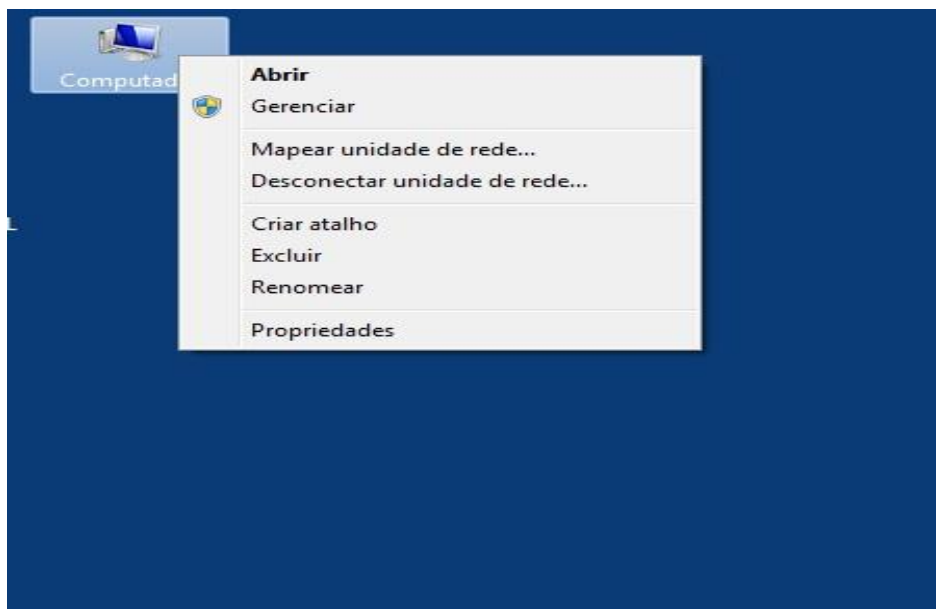
Para obter o programa é necessário, como exposto no *Website Planejamento Pedagógico – PLANPED*, enviar uma mensagem no fórum ou ao e-mail *cursoplanped@gmail.com*, solicitando a pasta que o contém. Essa pasta necessitará, ainda, ser enviada por meio de um aplicativo que possa suportar o volume de informações, como o *site www.dropbox.com*.

De posse da pasta, os passos a serem seguidos estão descritos nos próximos tópicos deste manual.

2. INSTALAÇÃO E CONFIGURAÇÃO DE PROGRAMAS NECESSÁRIOS PARA O PLANPED


2.1 VERIFICAR CONFIGURAÇÃO DO WINDOWS

Antes de instalar os programas, deve-se ver se o Windows é 32 bits ou 64 bits. Para saber, clique com o botão direito sobre o ícone *Meu Computador* e depois em *Propriedades*.



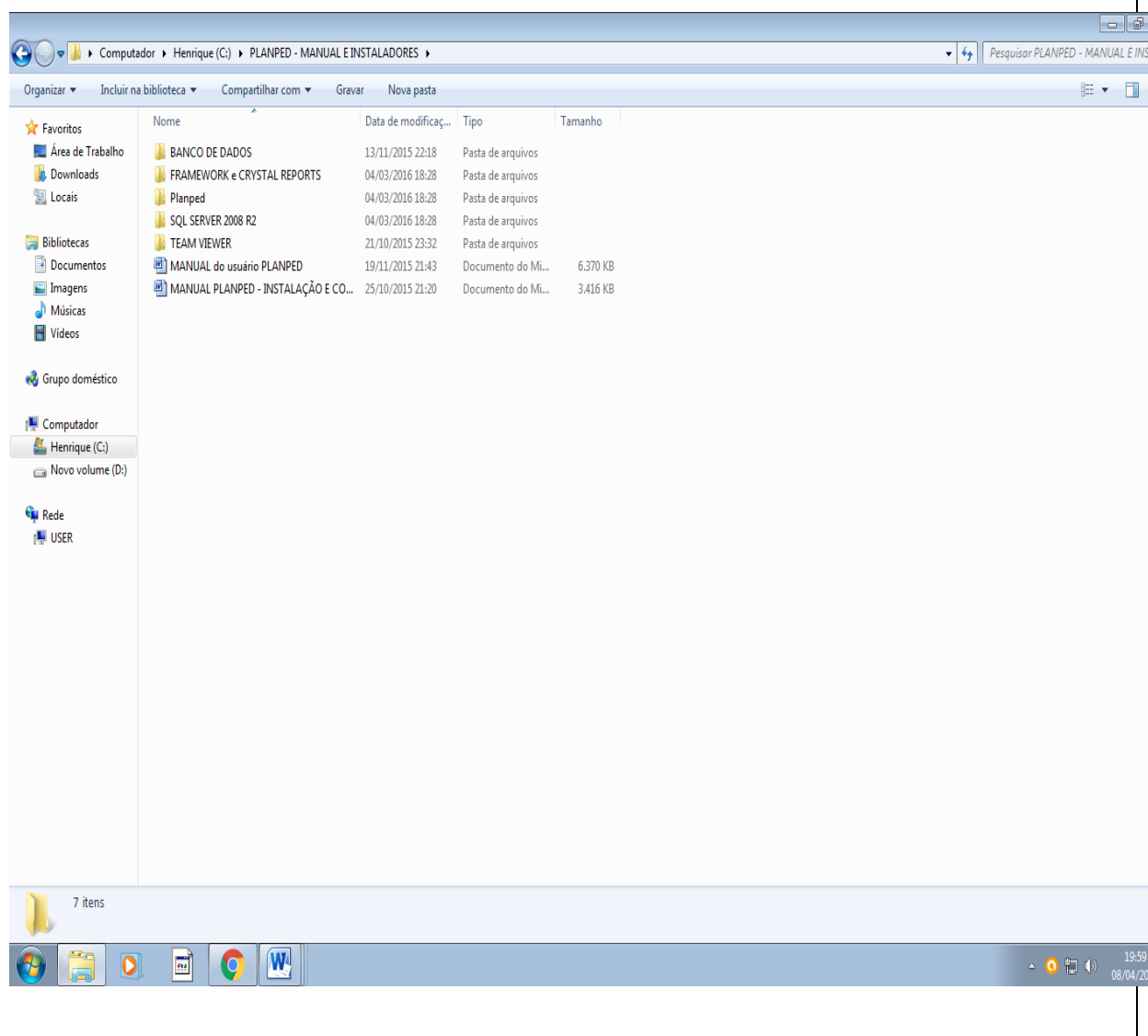
Será aberta uma janela com as configurações do Computador. A informação necessária é o *Tipo de sistema*. No exemplo pode ser observado que o Sistema Operacional é de 64 Bits.

Sistema

Classificação:	 Índice de Experiência do Windows
Processador:	AMD Athlon(tm) II P340 Dual-Core Processor 2.20 GHz
Memória instalada (RAM):	3,00 GB (utilizável: 2,75 GB)
Tipo de sistema:	Sistema Operacional de 64 Bits
Caneta e Toque:	Nenhuma Entrada à Caneta ou por Toque está disponível para este vídeo

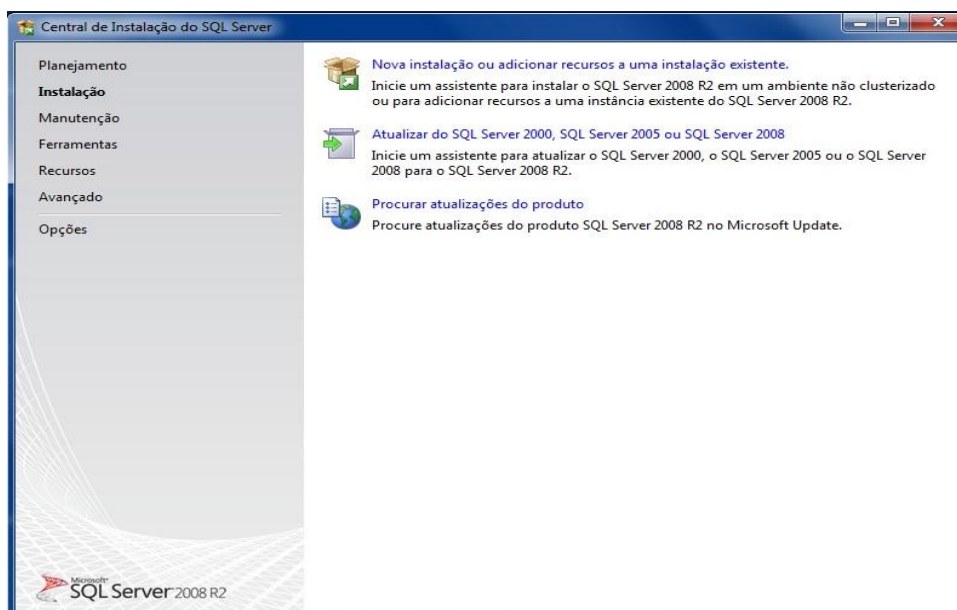
2.2 INSTALAÇÃO DO GERENCIADOR DE BANCO DE DADOS *SQL SERVER 2008 R2*

É importante que, antes de iniciar as instalações, mova a pasta *PLANPED - MANUAL E INSTALADORES* para o Disco Local (C:), como no exemplo.

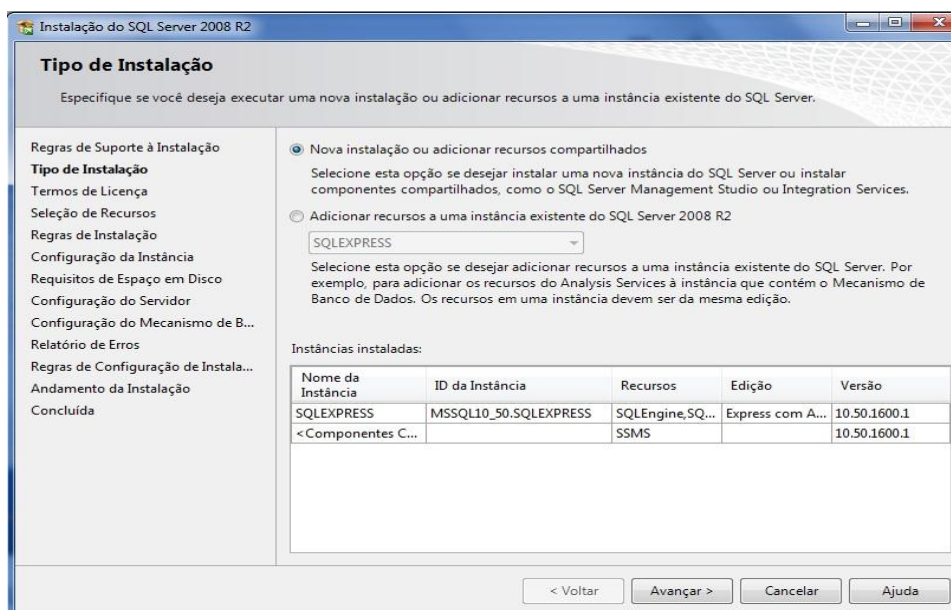


Na pasta *SQL SERVER 2008 R2* existem dois arquivos. Caso o Windows for 64 Bits, execute o instalador *SQLEXPRTW_x64_PTB*. Senão, execute o instalador *SQLEXPRTW_x86_PTB*.

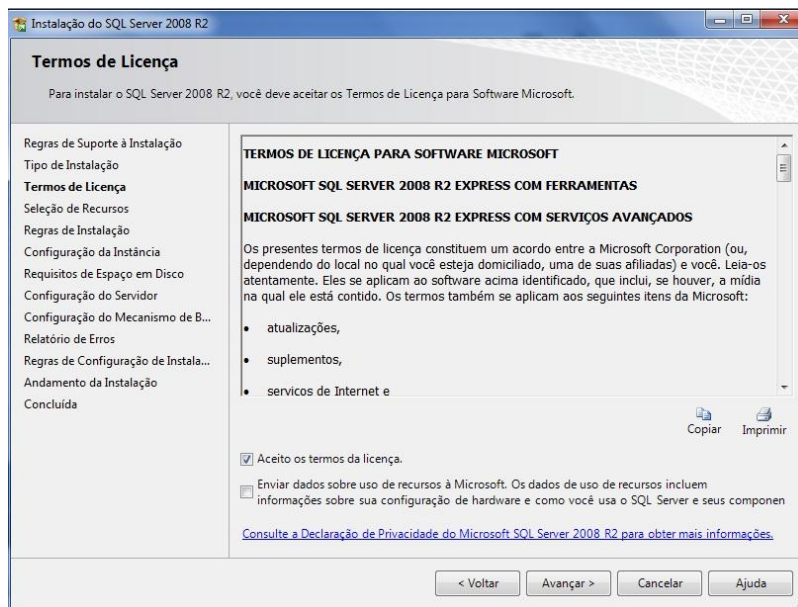
Ao executar, abrirá a janela de instalação e será possível clicar na opção *Nova instalação ou adicionar recursos a uma instalação existente*.



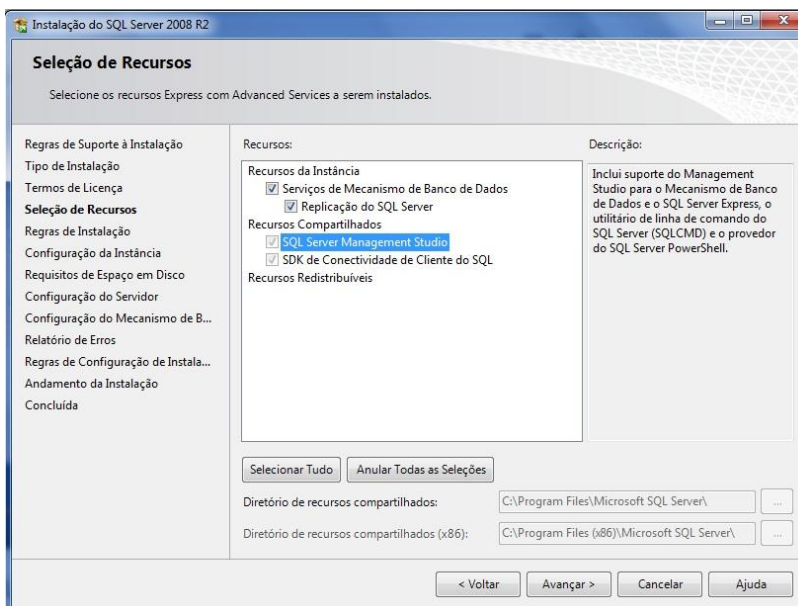
No tipo de instalação, escolha a opção *Nova instalação ou adicionar recursos compartilhados*. Após escolher a opção, clique em *Avançar*.



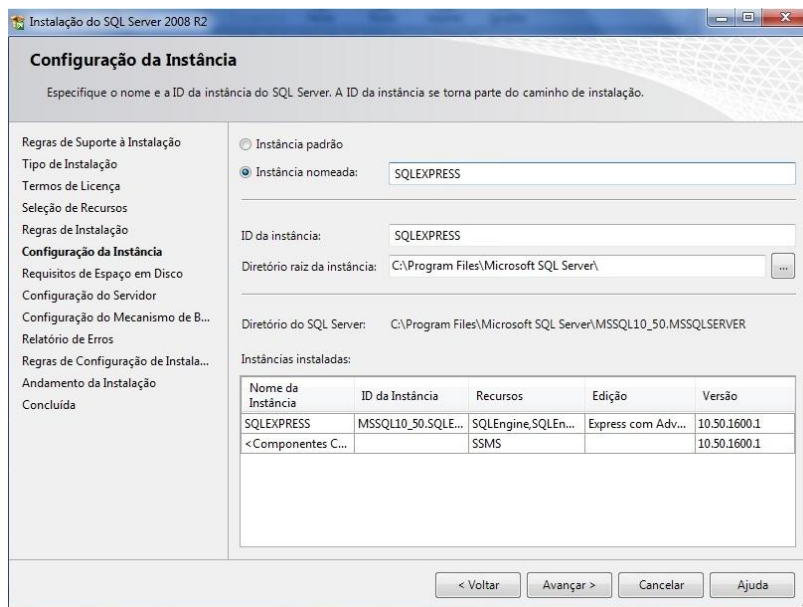
Clique em *Aceito os termos de licença* e depois em *Avançar*.



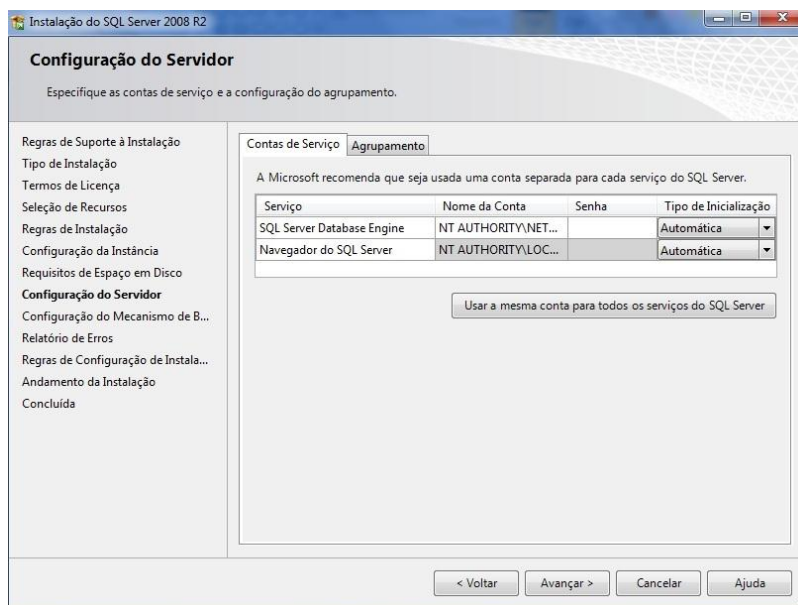
Selecione todos os recursos e clique em *Avançar*.



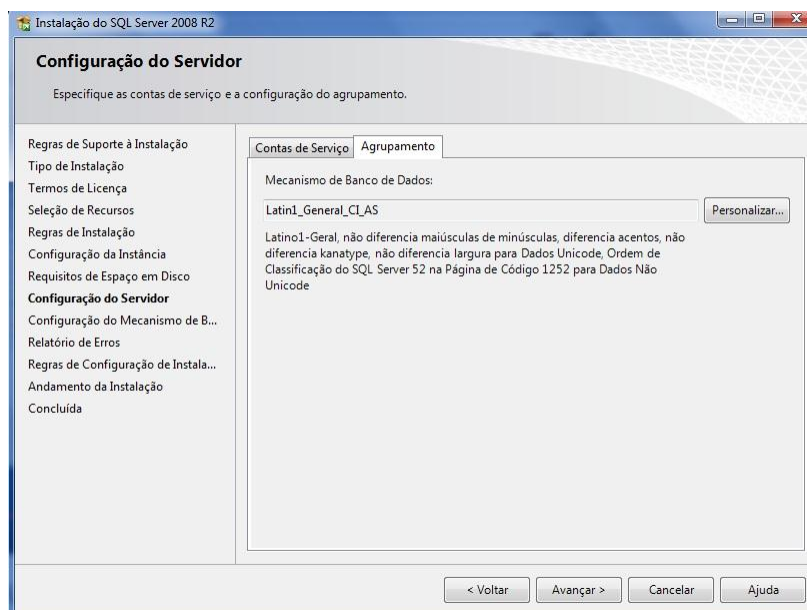
Selecione a opção *Instância nomeada* e digite *SQLEXPRESS*. Depois clique em *Avançar*.



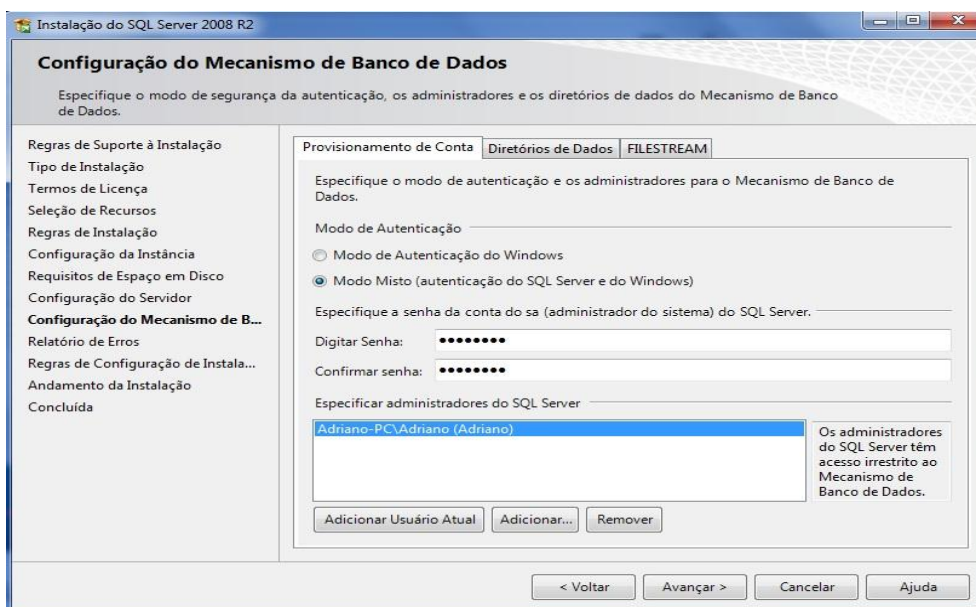
Na Configuração do Servidor deixe os dois serviços com o *Tipo de Inicialização Automática*.



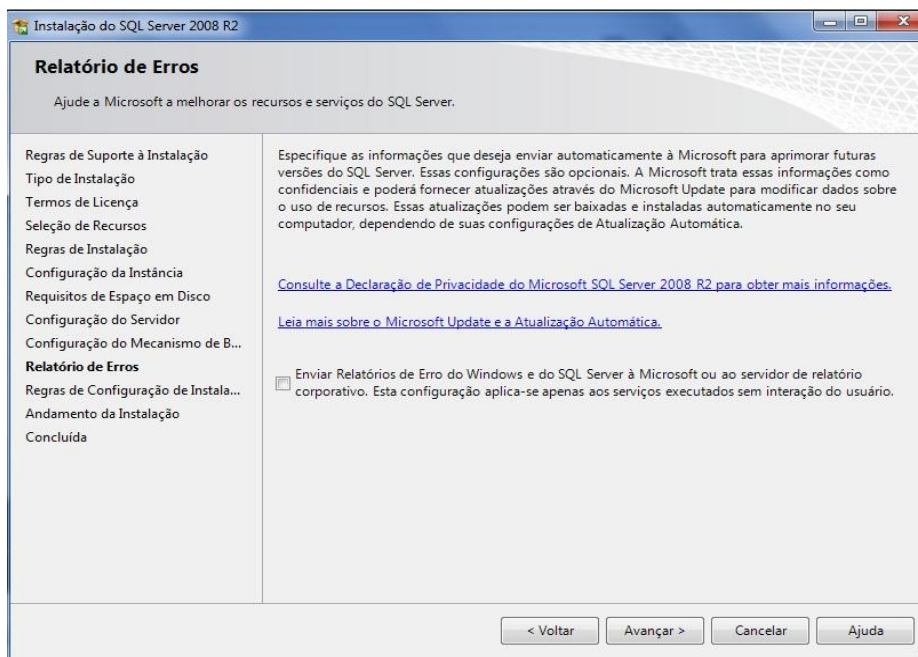
Na aba *Agrupamento*, verifique se o *Mecanismo* está como *Latin1_General_CI_AS*. Se não estiver, clique em *Personalizar* e localize-o. Logo após, clique em *Avançar*.



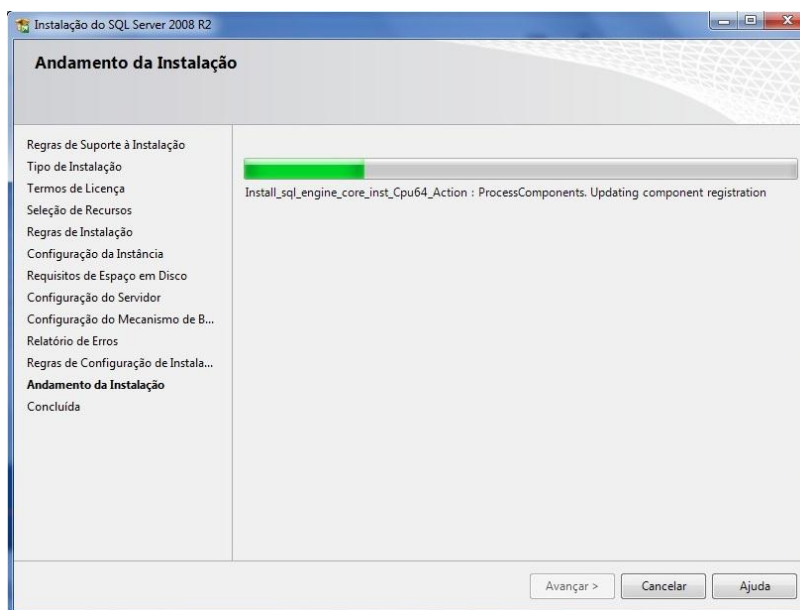
Esta é a parte mais importante da instalação. Escolha a opção *Modo Misto* (*autenticação do SQL Server e do Windows*). Escolha uma senha para a conta *sa* e especifique o *administrador* do *SQL Server*. Depois, clique em *Avançar*.



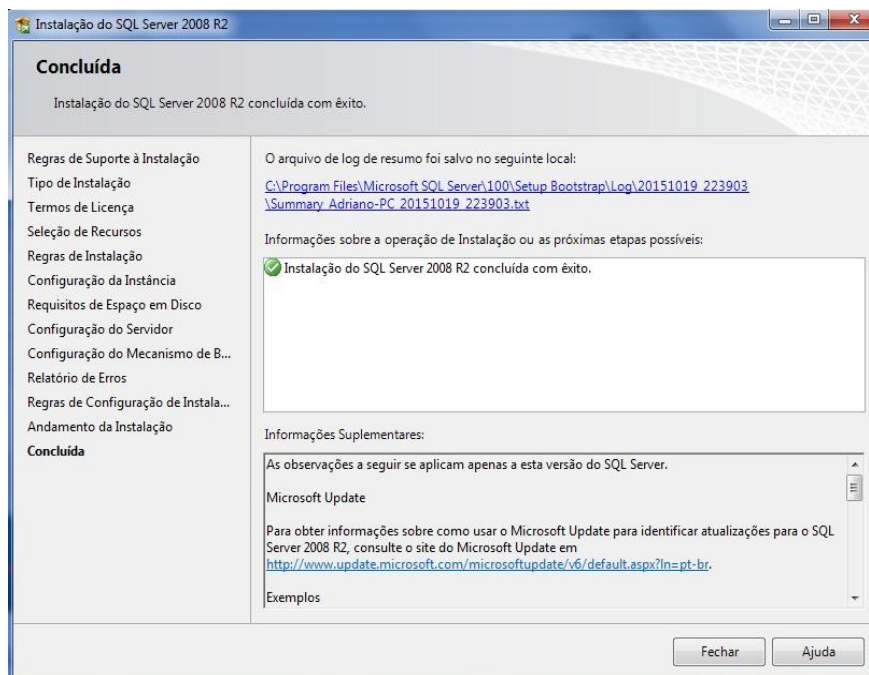
Não é necessário marcar a opção *Enviar Relatórios*. Apenas clique em *Avançar*.



Após as configurações, a instalação irá começar e poderá demorar alguns minutos.

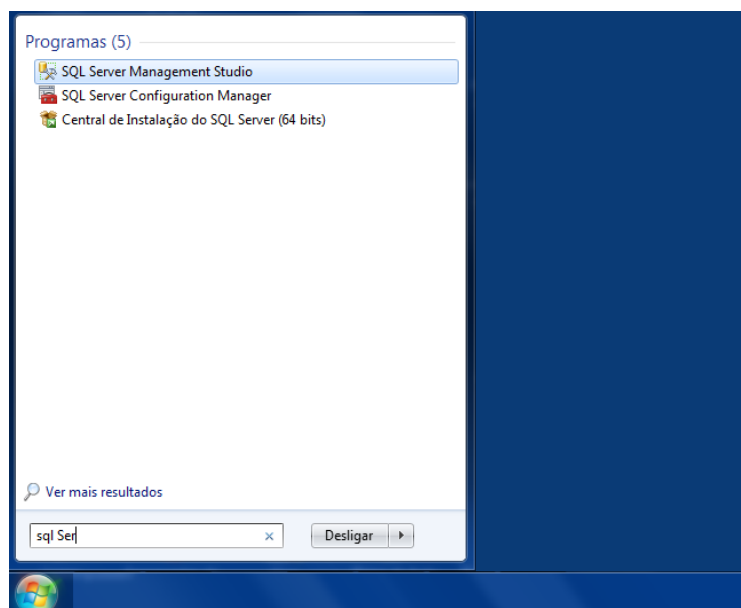


Após a instalação, irá abrir uma janela mostrando que a instalação do *SQL Server* foi concluída com êxito.

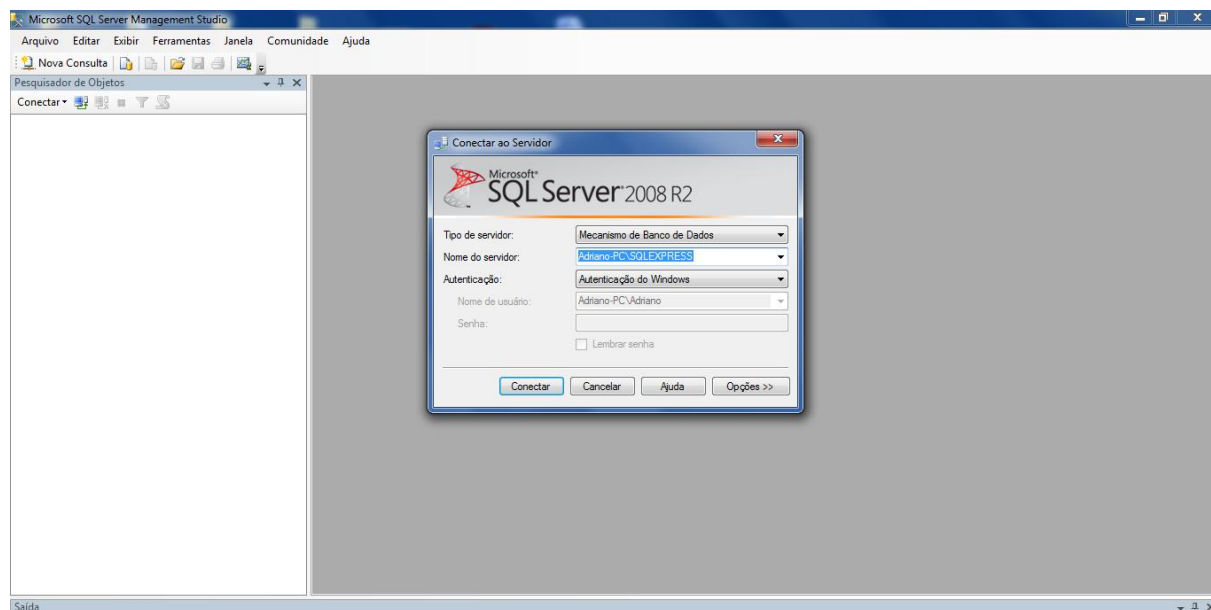


2.3 CONFIGURAÇÃO DO SQL SERVER 2008 R2

Após o fim da instalação, localizar *SQL Server Management Studio* nos programas instalados.

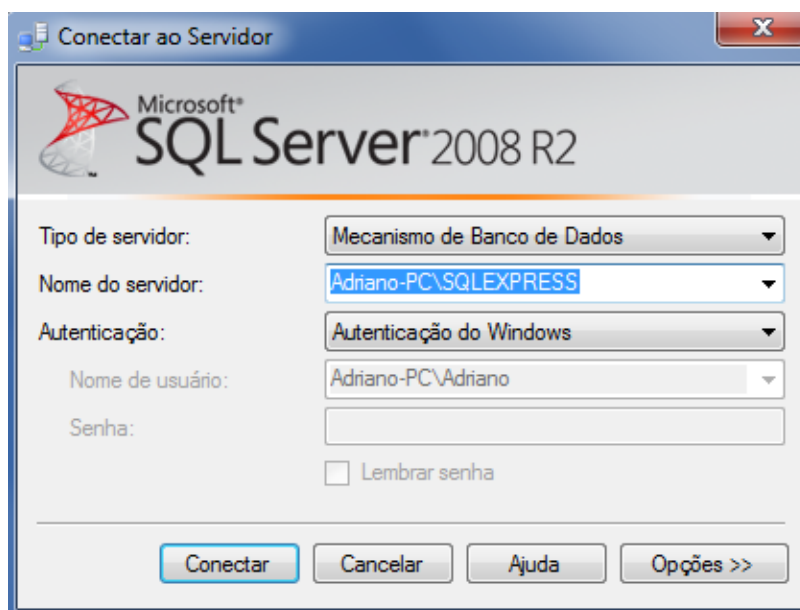


Ao clicar, será aberto o *SQL Server*.

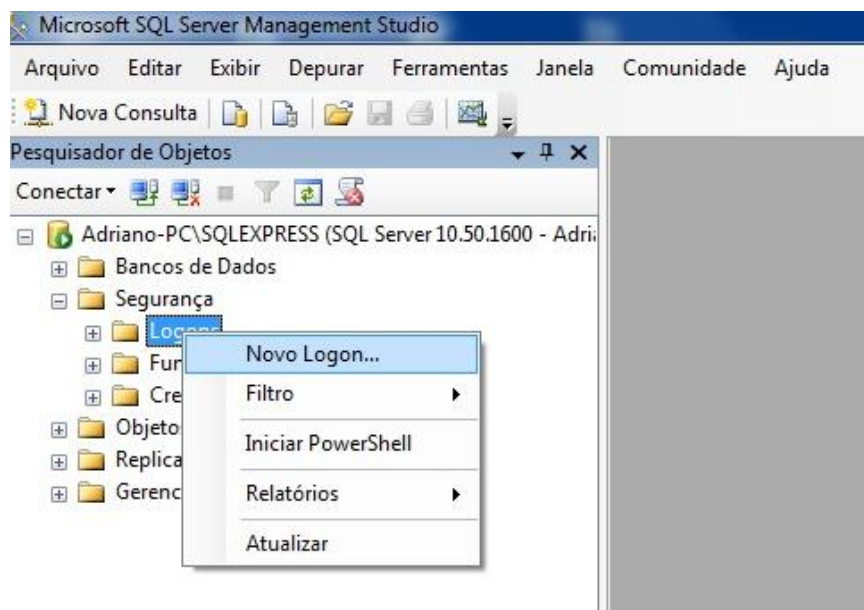


Na tela inicial, deve-se escolher o tipo de servidor *Mecanismo de Banco de Dados*. O Nome do servidor será o *Nome do Computador/Domínio*. No exemplo ficou *Adriano-PC\SQLEXPRESS*.

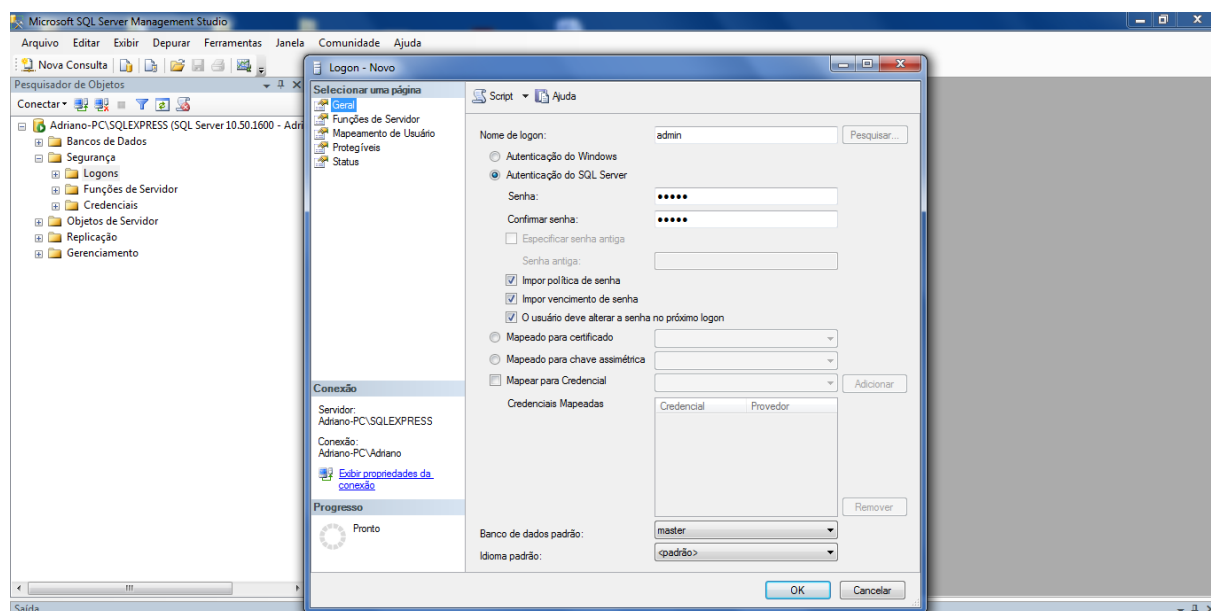
Depois escolha a opção *Autenticação do Windows* e clique em *Conectar*.



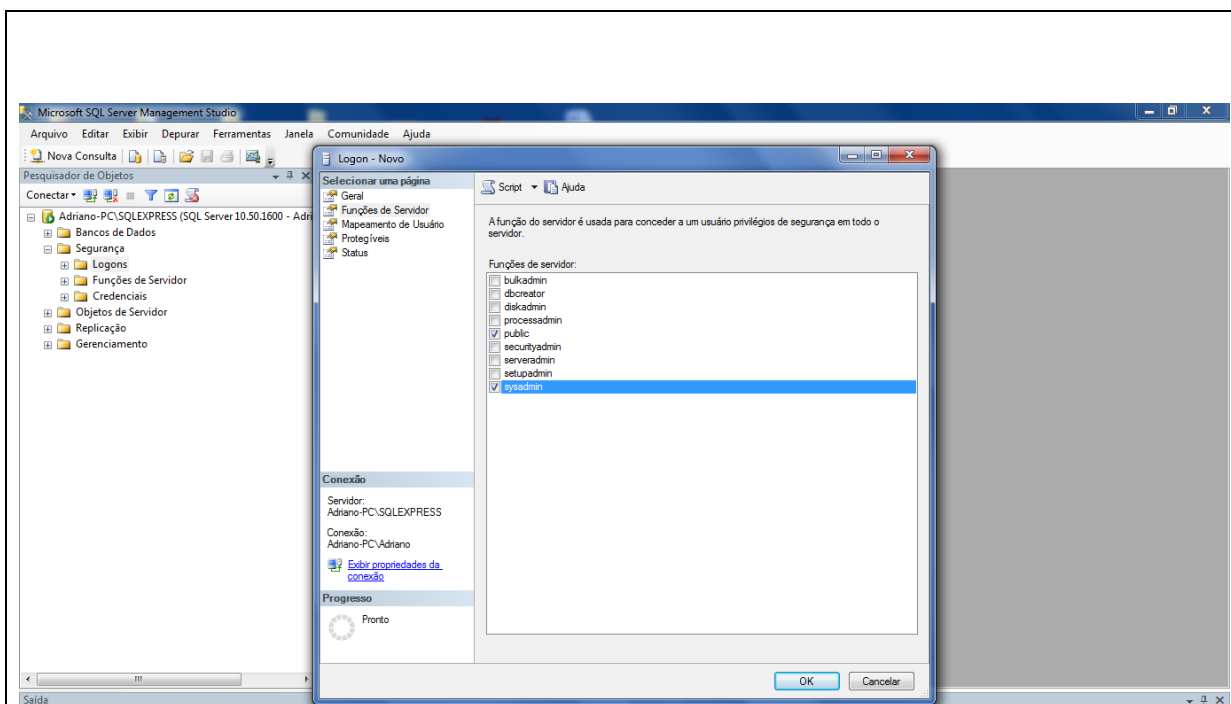
Após conectar, será necessário criar um novo *Logon*. Para isso, dentro da pasta *Segurança*, no canto esquerdo da tela, clique com o botão direito em *Logons* e em *Novo Logon*.



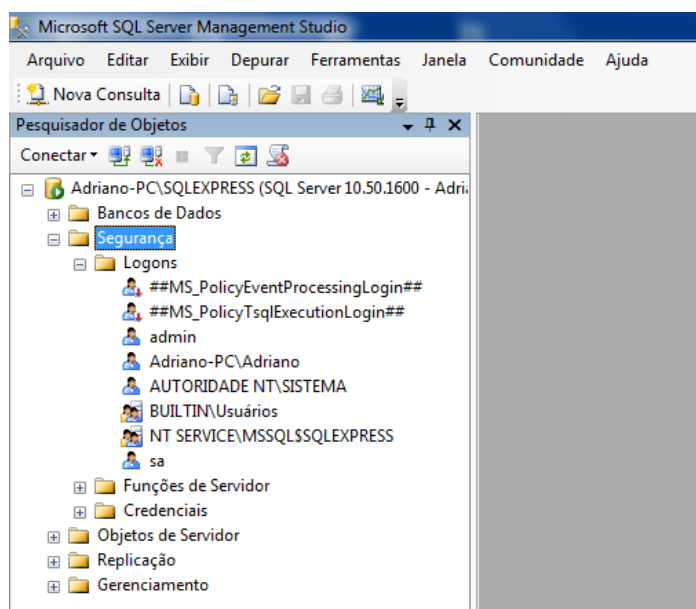
Ao abrir a tela, na página Geral, digite *admin* nos campos *Nome do Logon*, *Senha* e *Confirmar senha*.



Na página *Funções do Servidor*, marque a opção *sysadmin*.



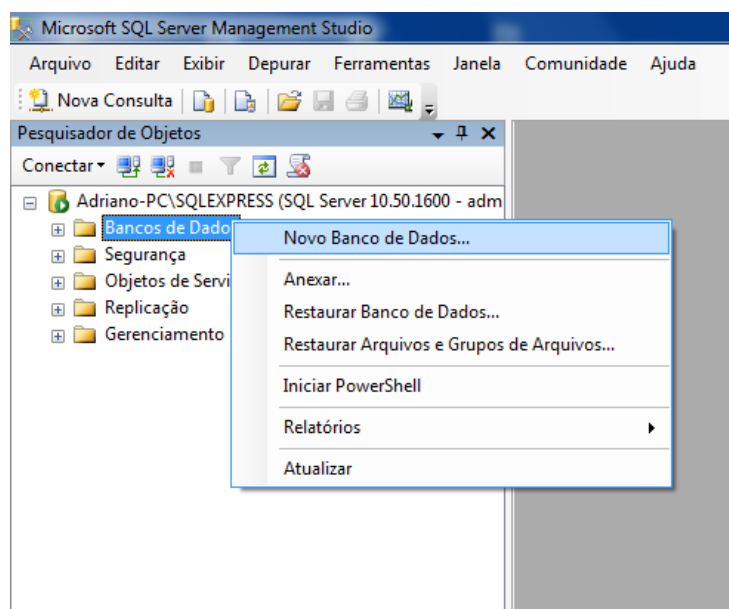
Ao expandir a subpasta *Logons*, pode-se ver que o usuário *admin* foi criado.



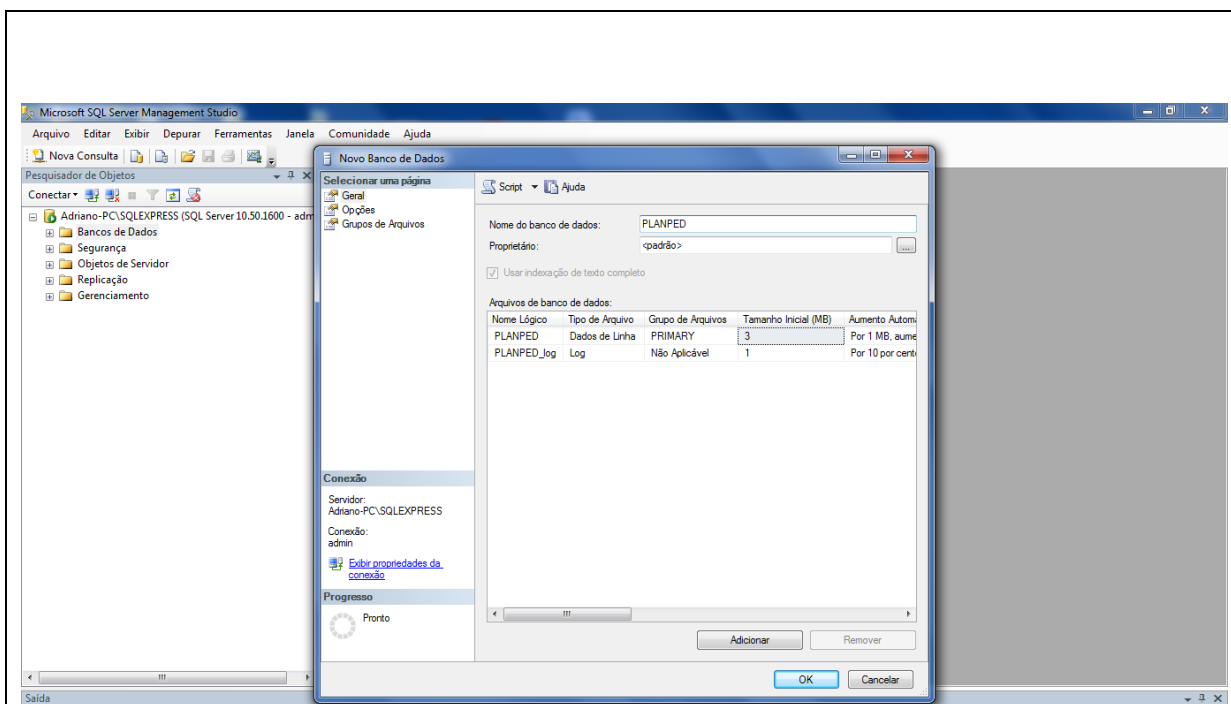
Depois de criado o usuário *admin*, precisa-se desconectar e conectar novamente para poder criar o banco de dados do *PLANPED* com o usuário *admin*. Para isso, escolha agora a *Autenticação do SQL Server*, *Logon: admin* e *Senha: admin*. Clique em *Conectar*.



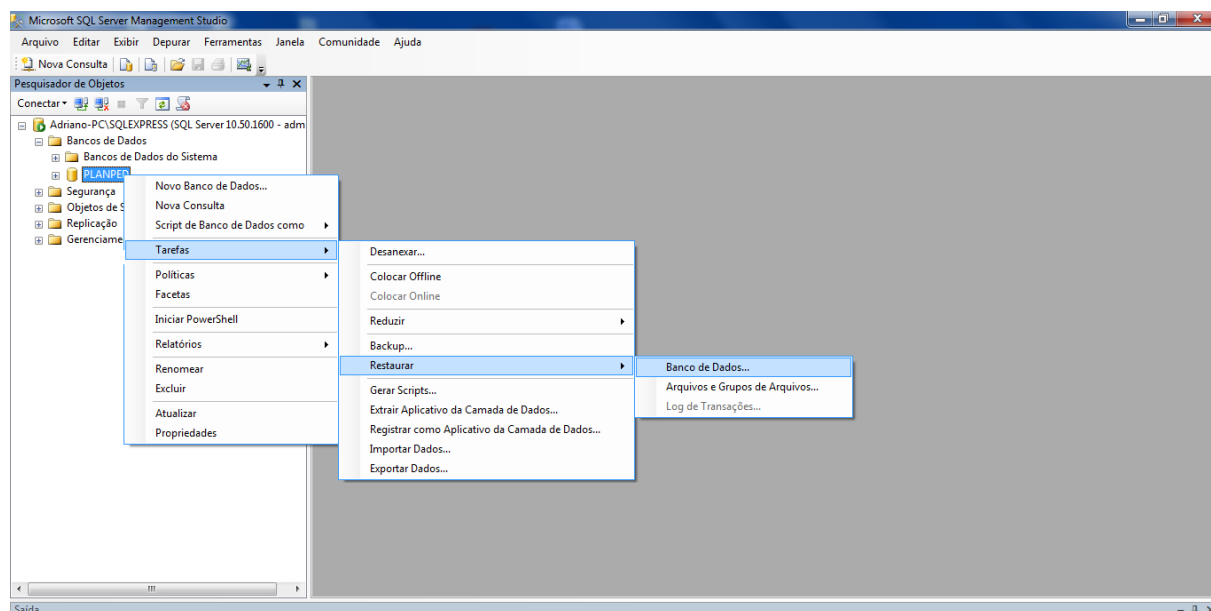
Para criar o *Banco de dados do PLANPED*, clique em *Banco de Dados* com o botão direito do mouse e em *Novo Banco de Dados*, e irá abrir a tela para criar o banco.



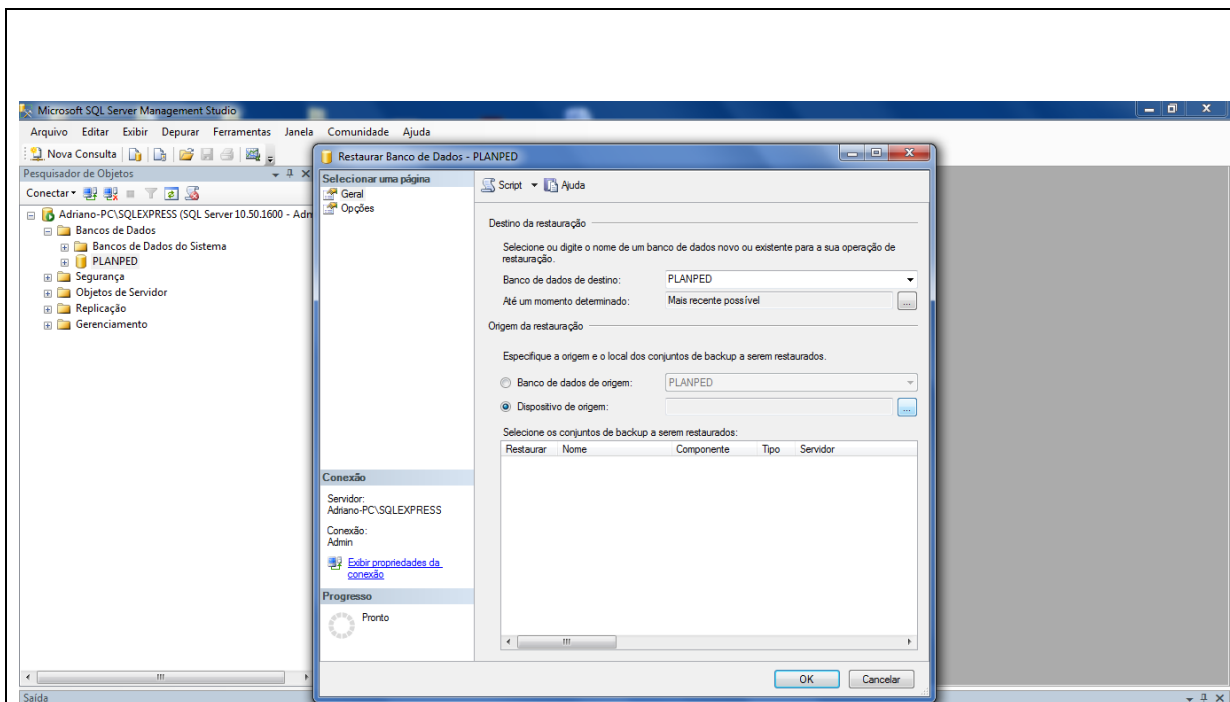
Na tela *Novo Banco de Dados*, na página *Geral*, escreva o nome do banco que será *PLANPED* e clique em *OK*.



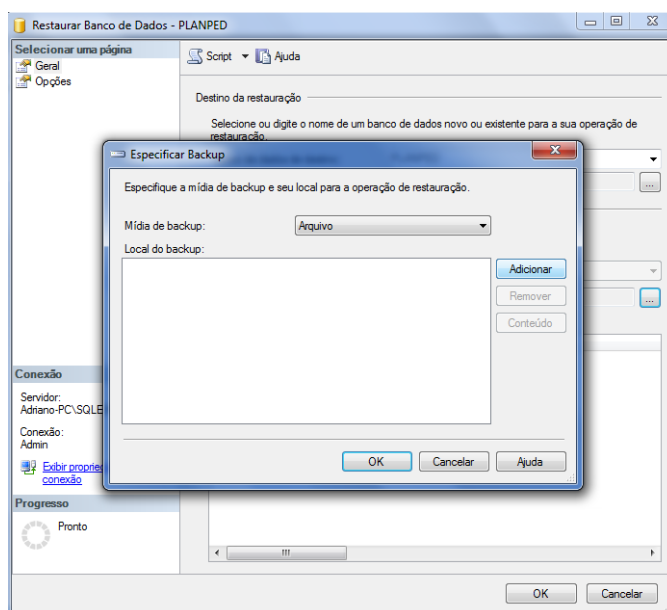
Após criar o *Banco de dados PLANPED*, é necessário fazer a restauração deste a partir de um *backup*. Para isso, clique com o botão direito no *Banco de dados PLANPED*, clique em *Tarefas, Restaurar, Banco de Dados*.



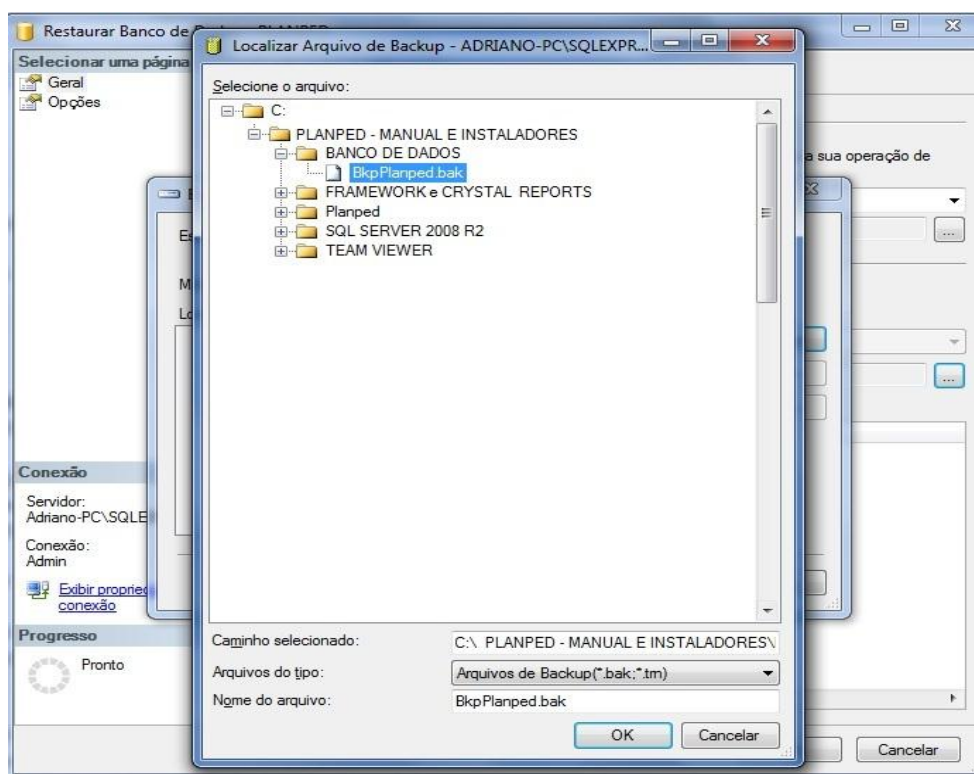
Ao abrir a tela de restauração do banco, clique na opção *Dispositivo de origem* e clique no botão à frente.



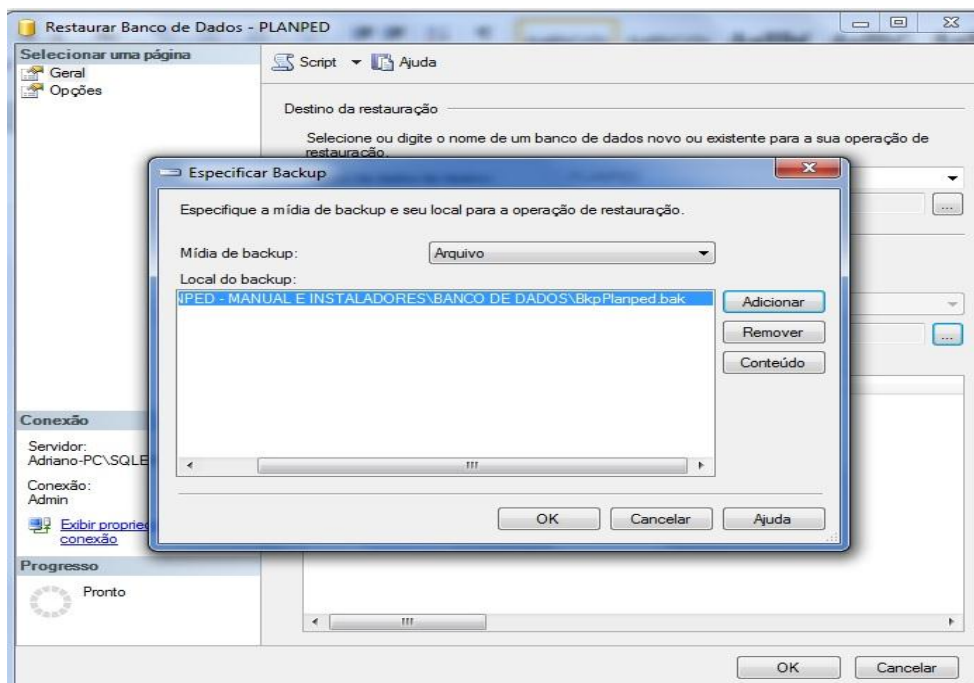
Será aberta a janela onde irá localizar o *arquivo de backup*. Clique em *Adicionar*.



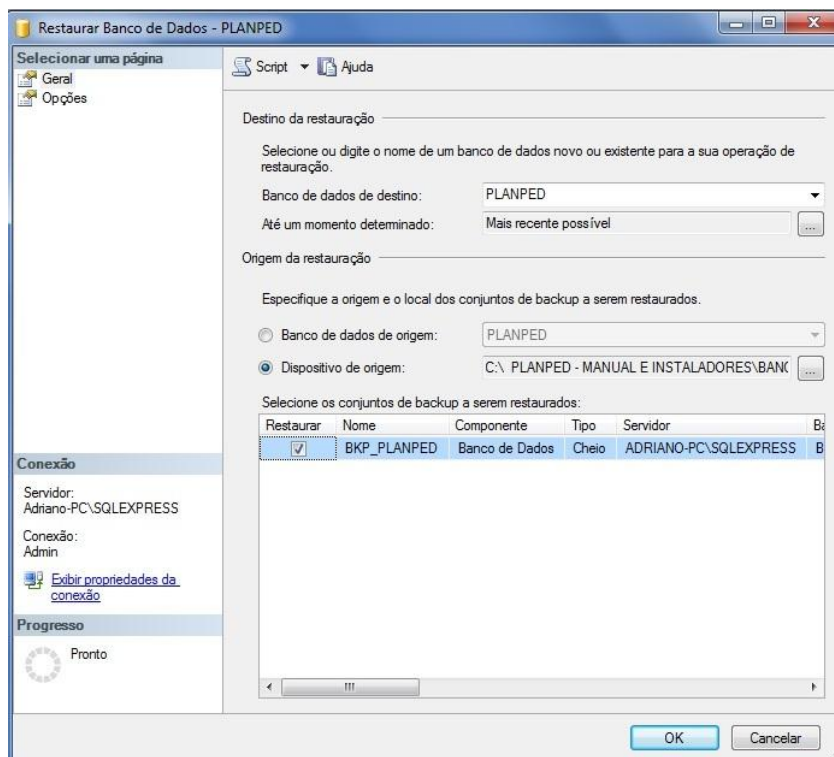
Localize o *arquivo de backup* *BkpPlanped.bak*, que está dentro das pastas *PLANPED – MANUAL E INSTALADORES* e *BANCO DE DADOS*. Clique em *OK*.



Após localizar o *arquivo de backup*, clique em *OK*.

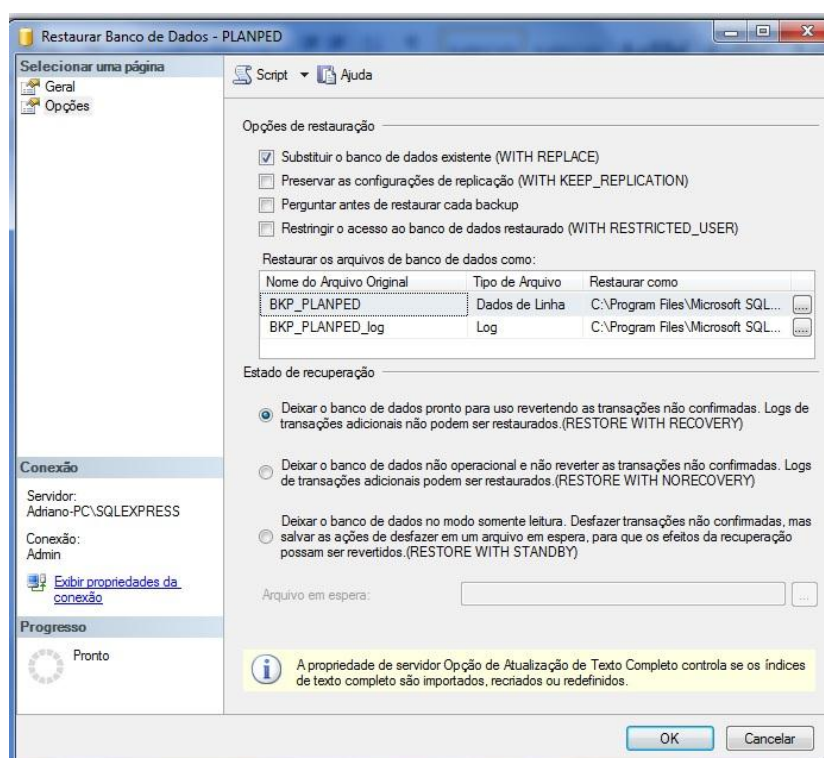


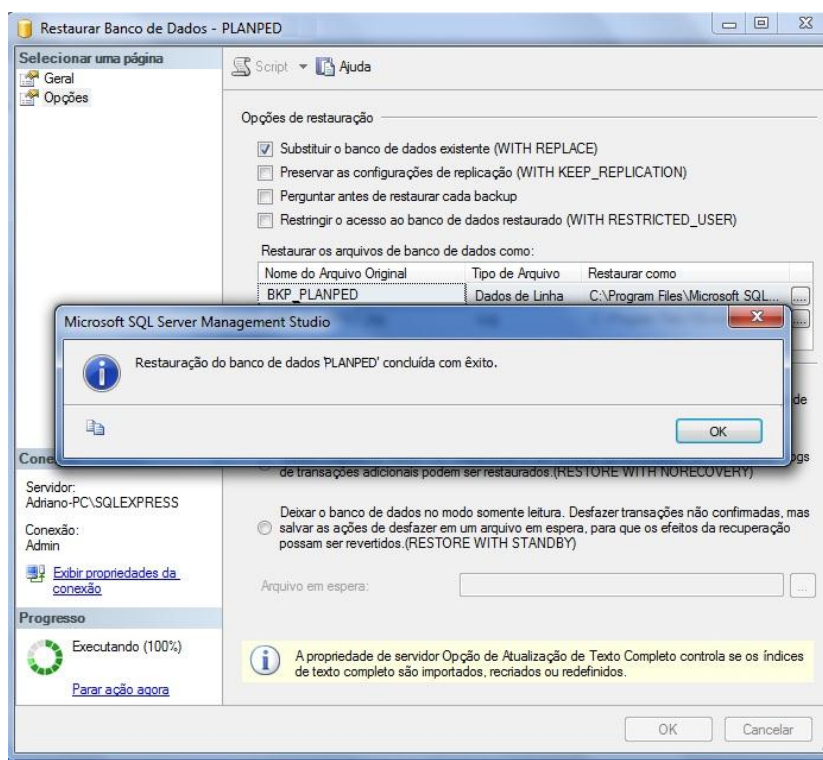
Na página *Geral*, marque a opção *Restaurar*, localizada dentro da grade.



Na página *Opções*, marque a primeira opção, *Substituir o banco de dados existente (WITH REPLACE)*. Clique em *OK*.

Após alguns segundos, irá aparecer a mensagem *Restauração do banco de dados 'PLANPED' concluída com êxito*. Assim, a instalação e a configuração do *SQL Server* estará concluída ao aparecerem as duas telas seguintes:





2.4 INSTALAÇÃO DO FRAMEWORK 4.0 E CRYSTAL REPORTS

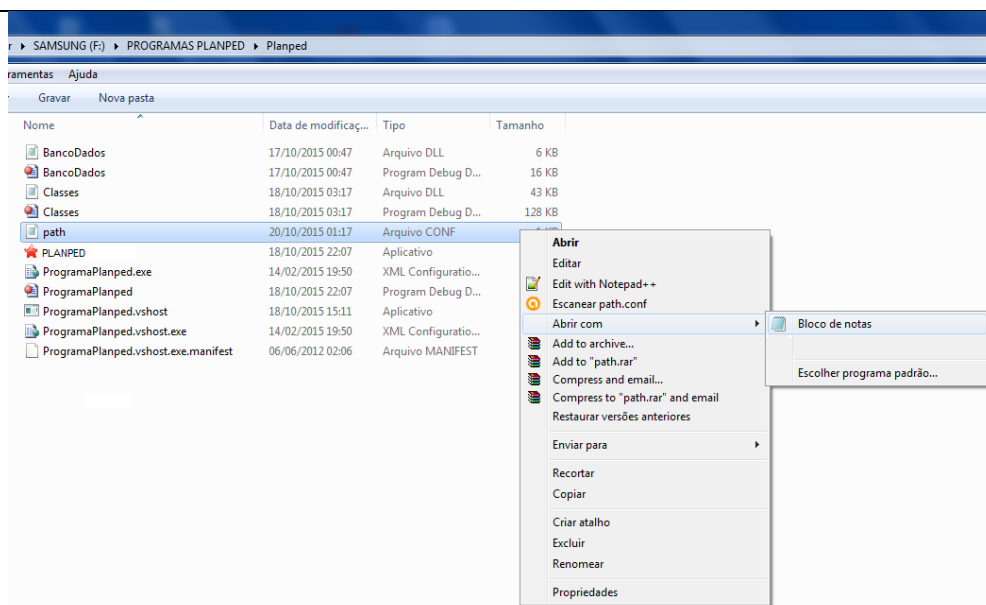
O *Framework 4* e o *Crystal Reports* serão necessários para a geração dos *Relatórios*. A instalação desses componentes é bem simples. Basta clicar nas opções *Avançar (Next)*. Por conta disso, não houve a necessidade de gerar imagens das telas.

Para instalar o *Framework*, localize o arquivo instalador *Framework 4.0* na pasta *FRAMEWORK* e realize a instalação.

Para instalar o *Crystal Reports*, localize o instalador compatível com a versão do *Windows (32 bits ou 64 bits)* e realize a instalação.

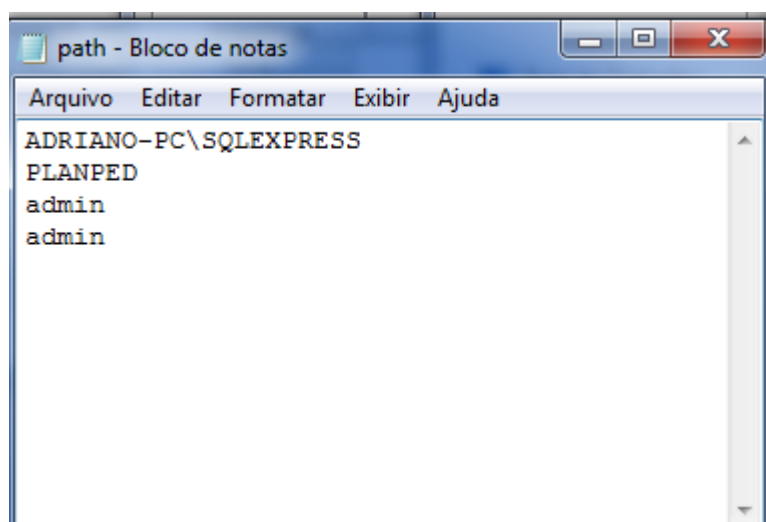
2.5 – CONFIGURAÇÃO DO PLANPED

Copie a pasta *PLANPED* para o seu computador (de preferência na *Unidade C:*).
Abra o arquivo *path* com o *Bloco de notas*.



Abra o *SQL Server* e copie as informações para o arquivo *path* conforme abaixo:

- 1ª linha: Nome do servidor (Nome do Computador\Domínio)
- 2ª linha: Nome do Banco de Dados
- 3ª linha: Usuário
- 4ª linha: Senha

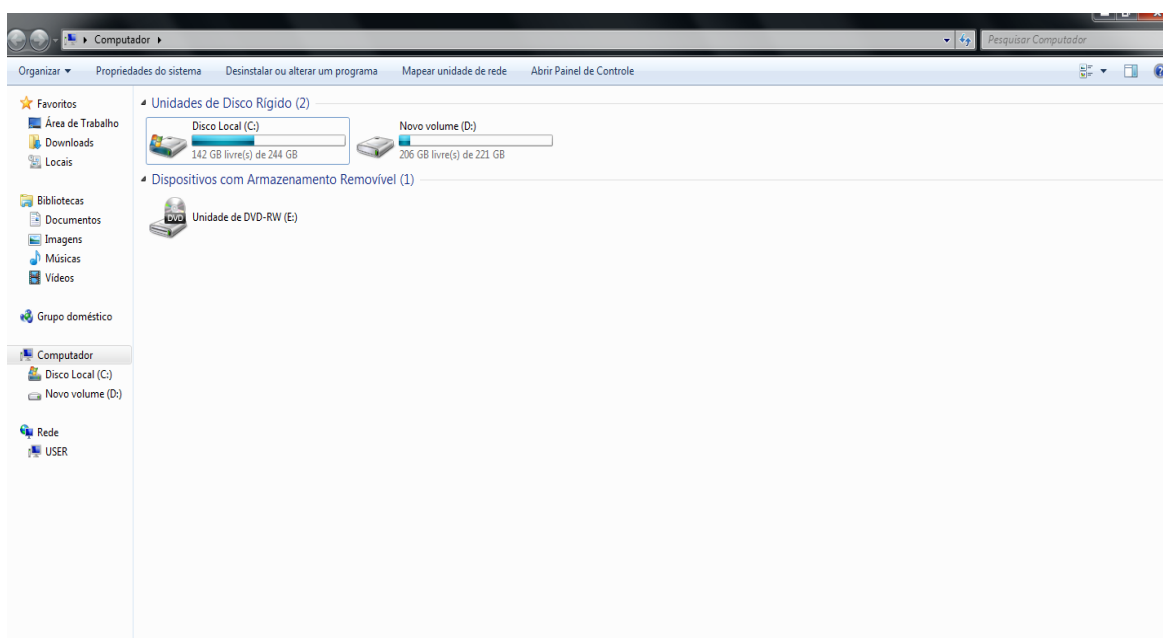
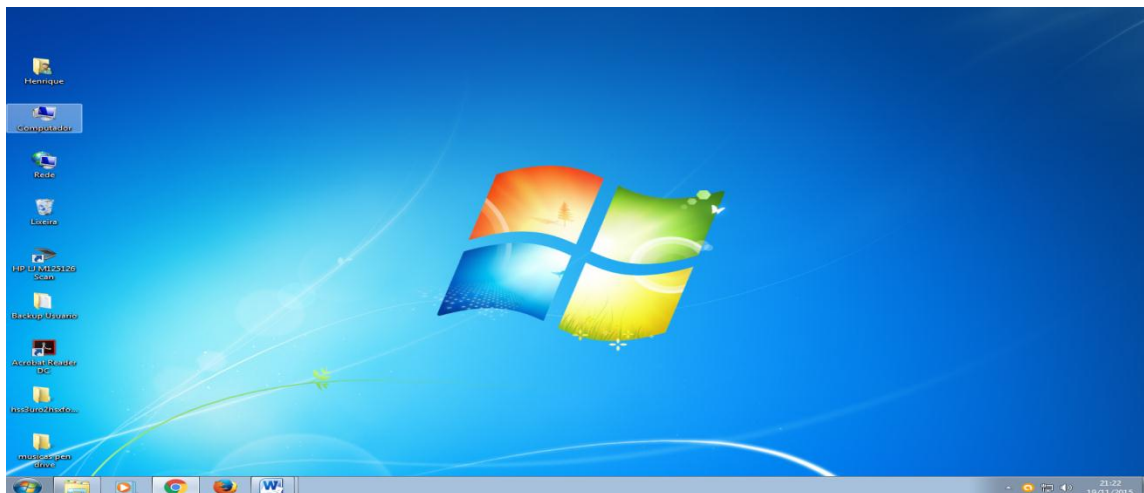


Após configurar o arquivo *path*, clique em *Salvar* e execute o aplicativo.

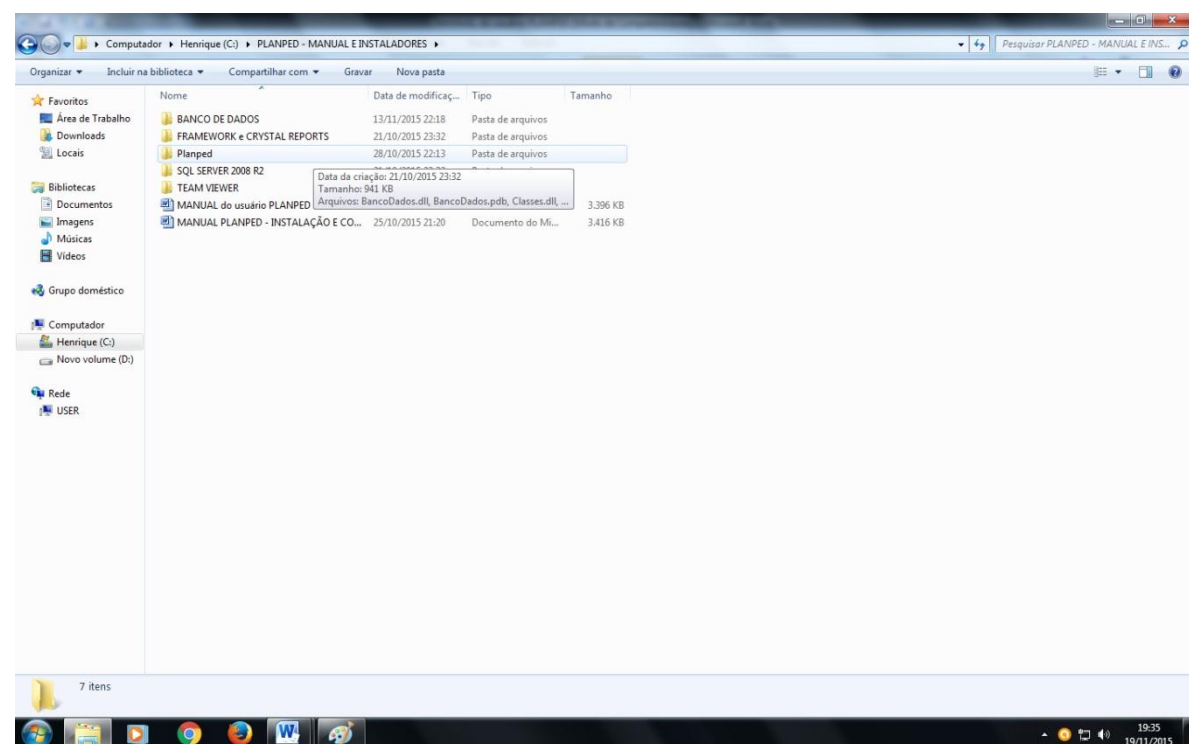
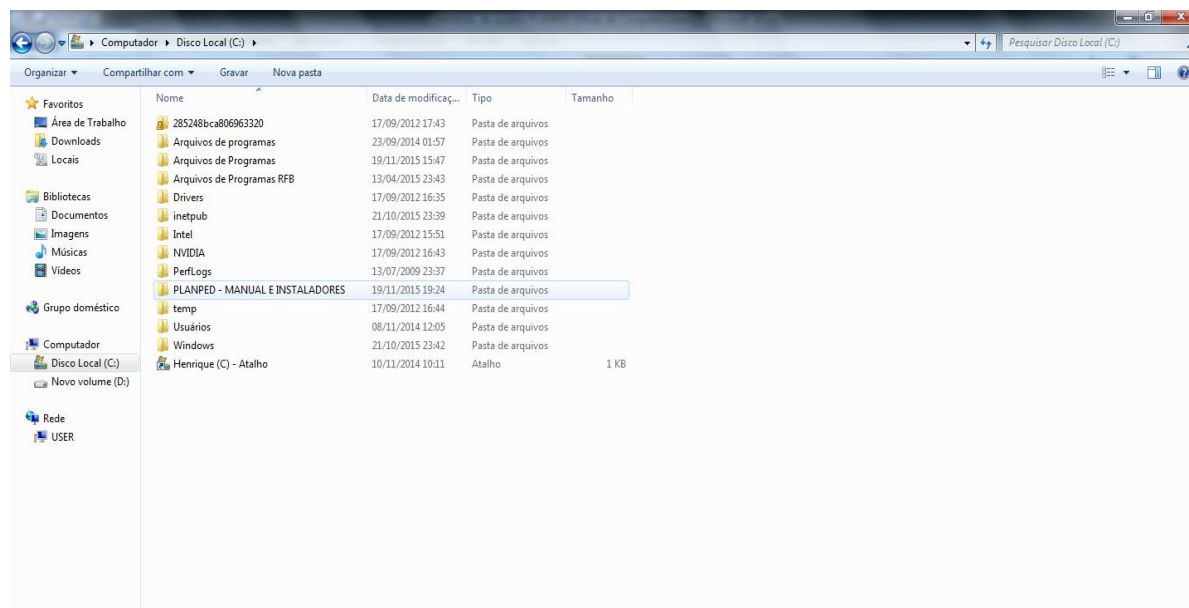
3 UTILIZAÇÃO DO PLANPED

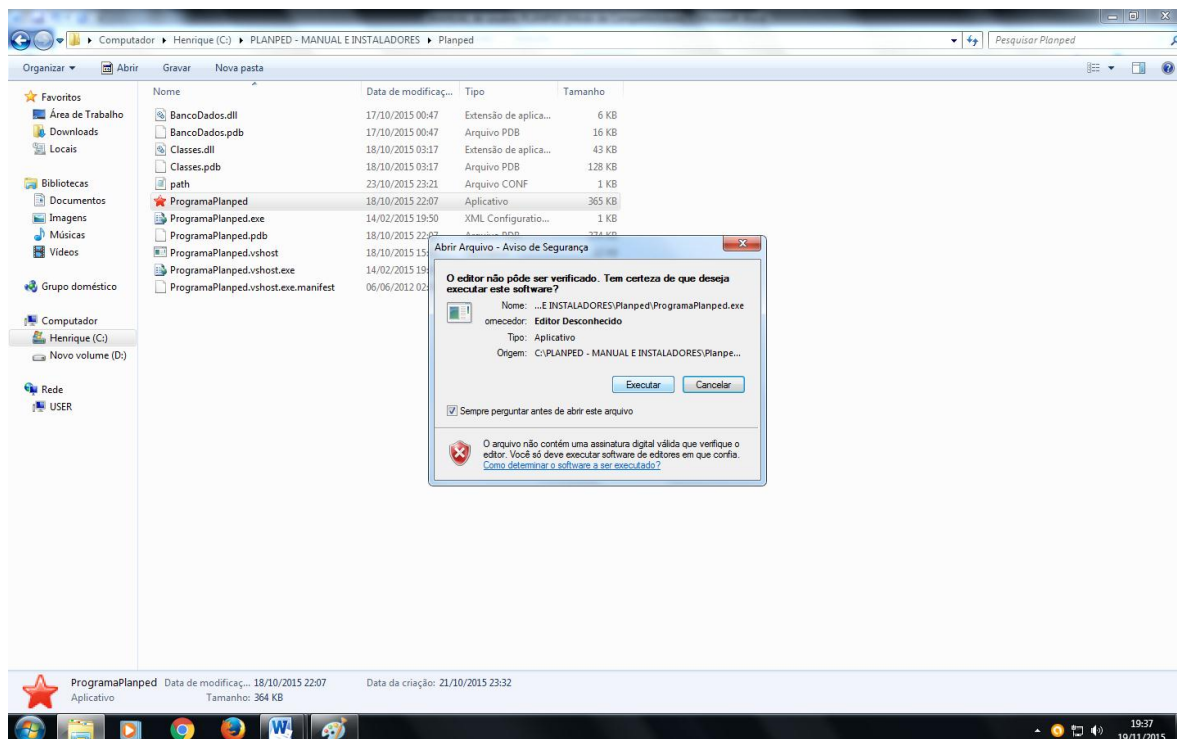
3.1 ABRINDO O PROGRAMA

Após a sequência de passos do item acima, o programa encontra-se instalado no *C:* do computador. Para acessá-lo você deve entrar no ícone *Computador*, depois em *C:*:

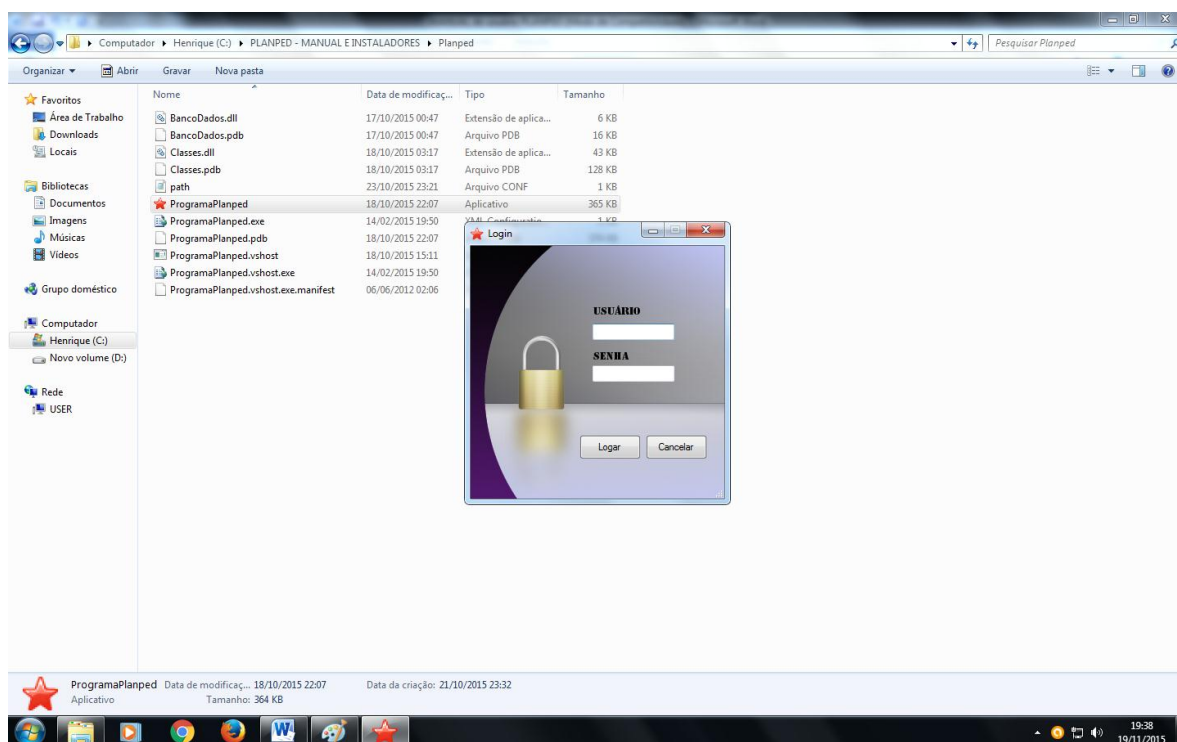


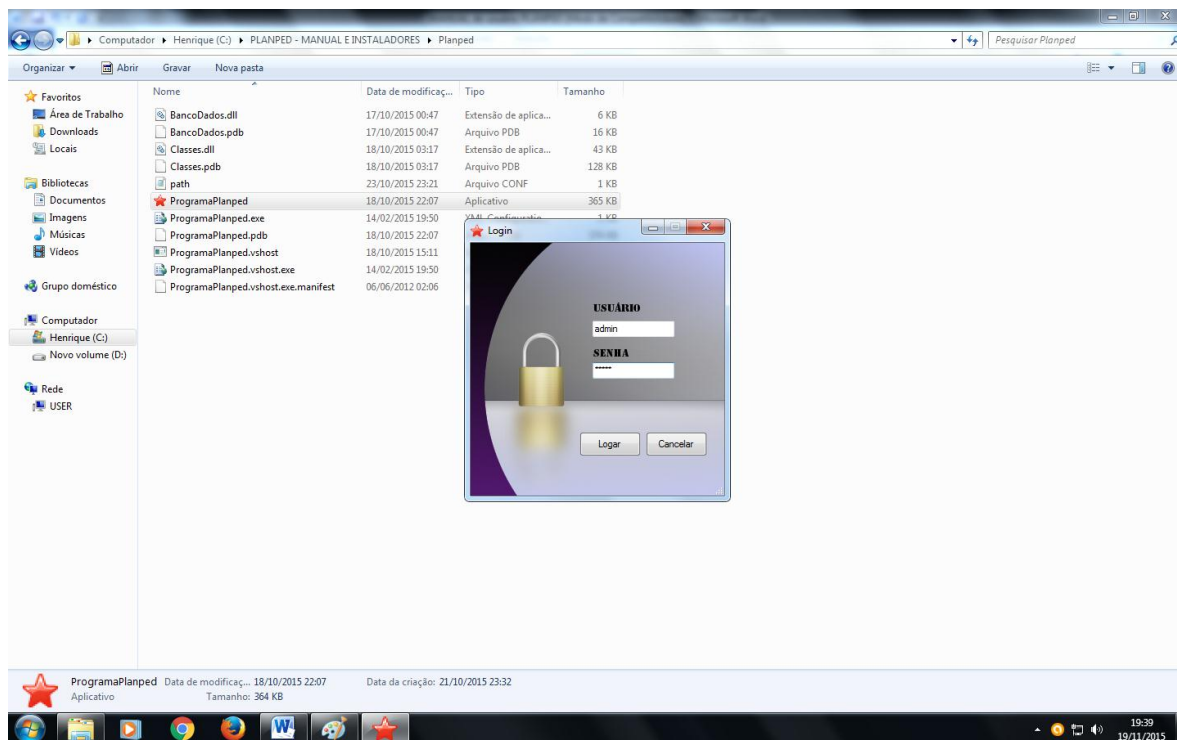
Entre na pasta *PLANPED – MANUAL E INSTALADORES*, depois em *PLANPED* e em seguida no *ProgramaPlanped*. Se aparecer um aviso, ignore e clique em *Executar*.





Abirá um ícone para o *Login*. Digite *admin* no campo *usuário* e também *admin* na *senha*. Depois clique em *Logar*:





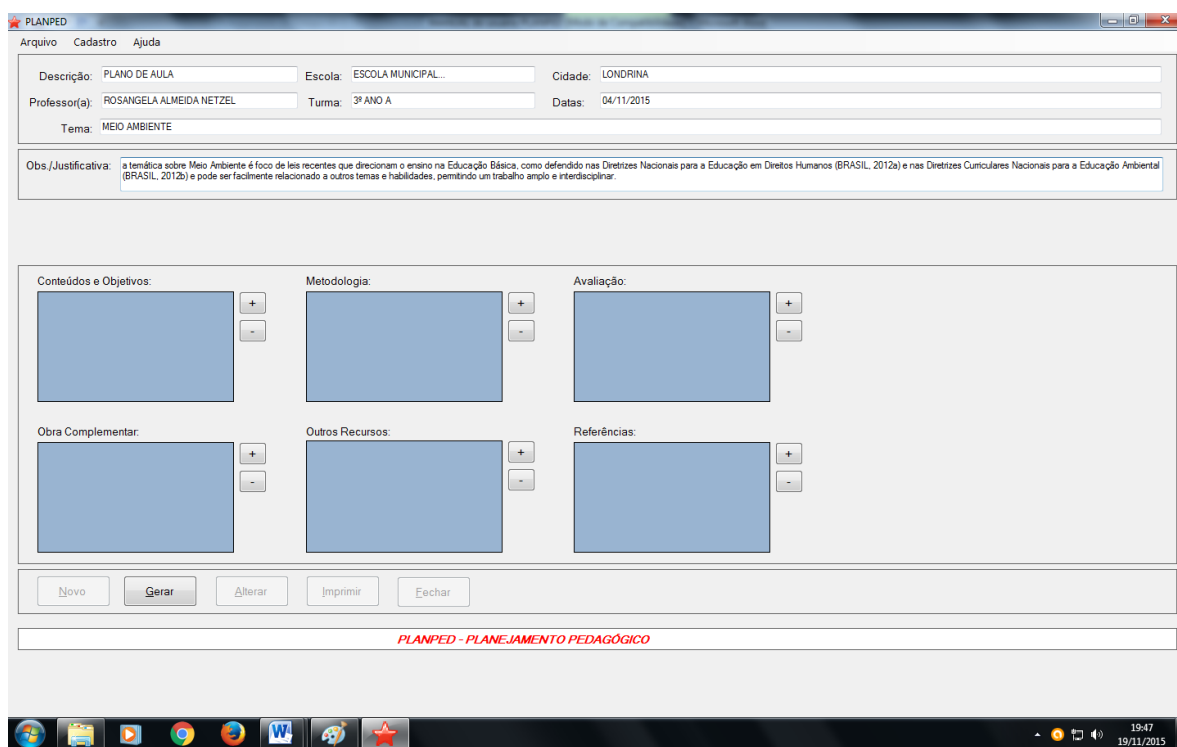
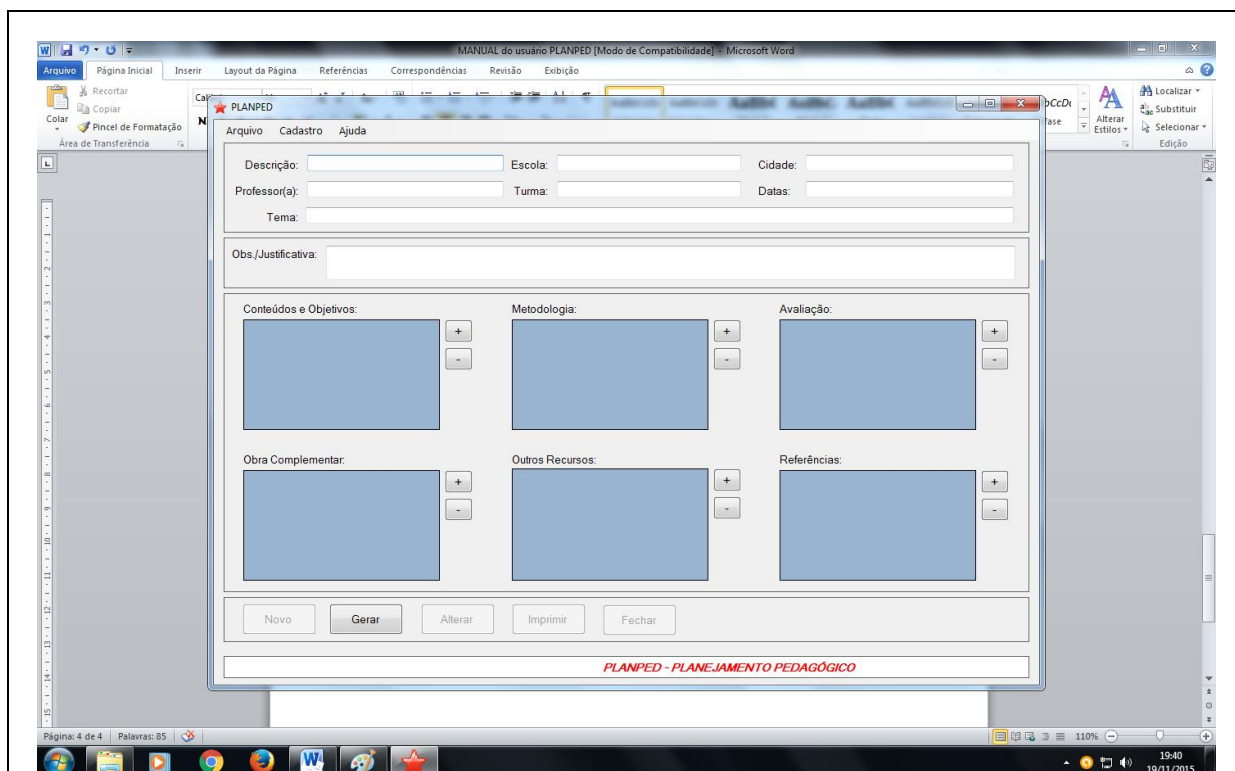
3.2 PREENCHER DADOS SOBRE A AULA

Os itens para preenchimento são bastante simples.

Em *Descrição* o professor pode escrever *PLANO DE AULA*, poderá ser especificado como *SEQUÊNCIA DIDÁTICA*, *UNIDADE DIDÁTICA*, *PROJETO DIDÁTICO* ou outros.

Os demais dados podem ser preenchidos de acordo com a realidade do regente, se não for preencher algum pode colocar apenas reticências [...].

O item *Justificativa* é o único opcional (não é obrigatório preenchê-lo).

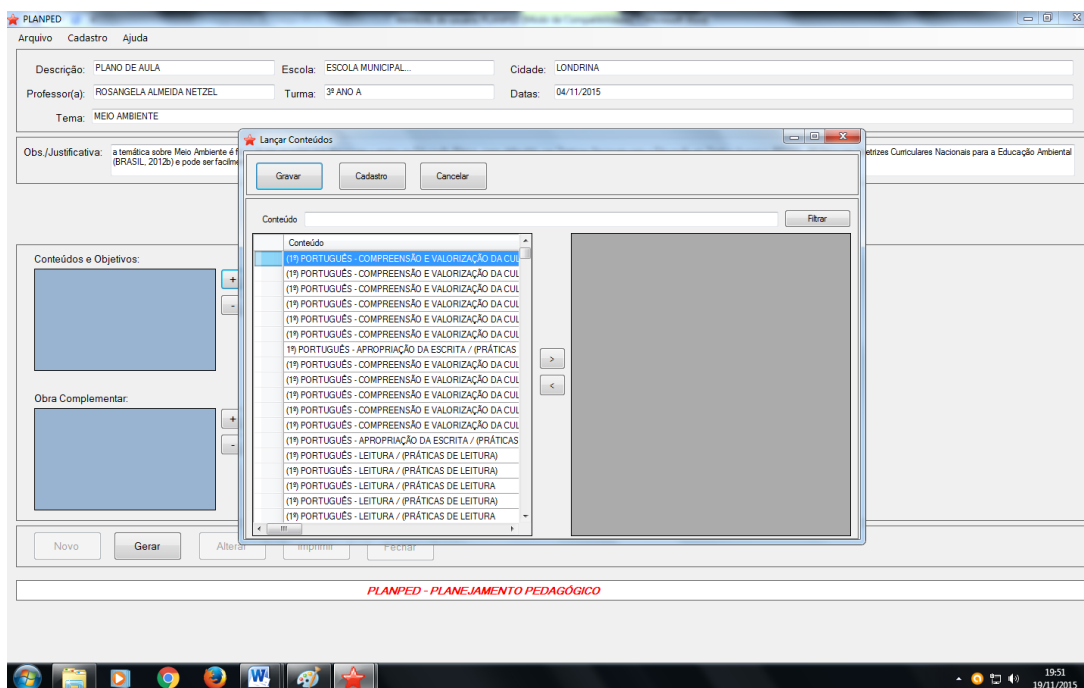


3.3 USAR OS BOTÕES DO PROGRAMA PLANPED

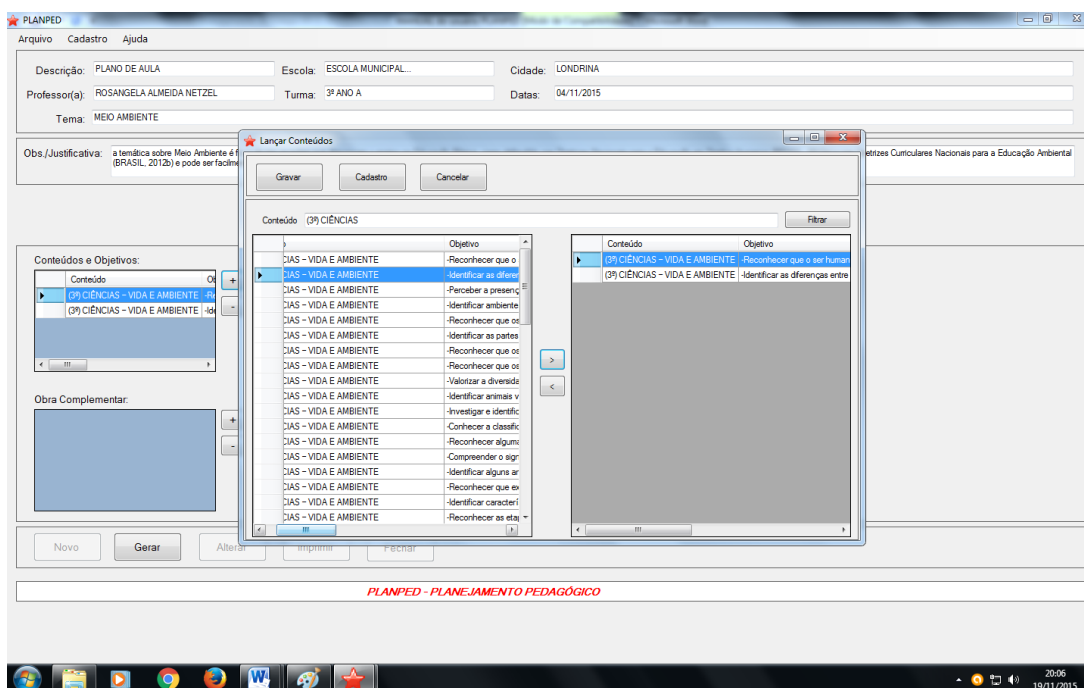
Os itens seguintes só precisam ser selecionados pelo professor.

Clique no símbolo + e os itens serão abertos.

*Importante - no item *Conteúdos e Objetivos* há: série, disciplina, eixo e objetivo.

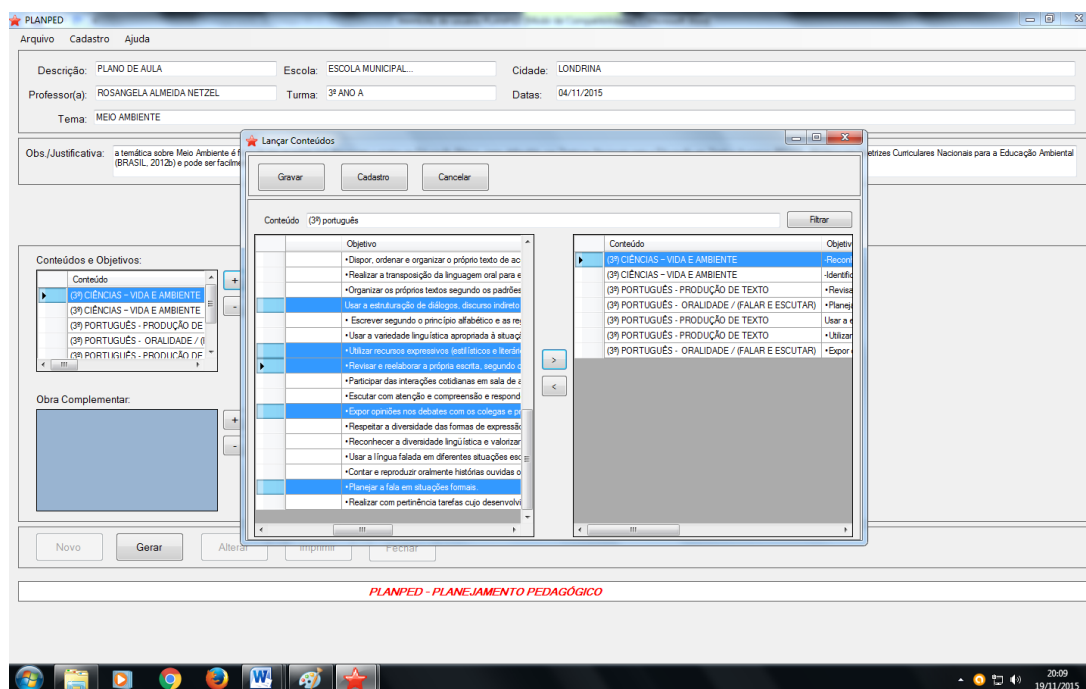


Se quiser, por exemplo, trabalhar Ciências no 3º ano, basta digitar a expressão *(3º) Ciências* na barra em frente a *Conteúdo* e clicar em *filtrar*.

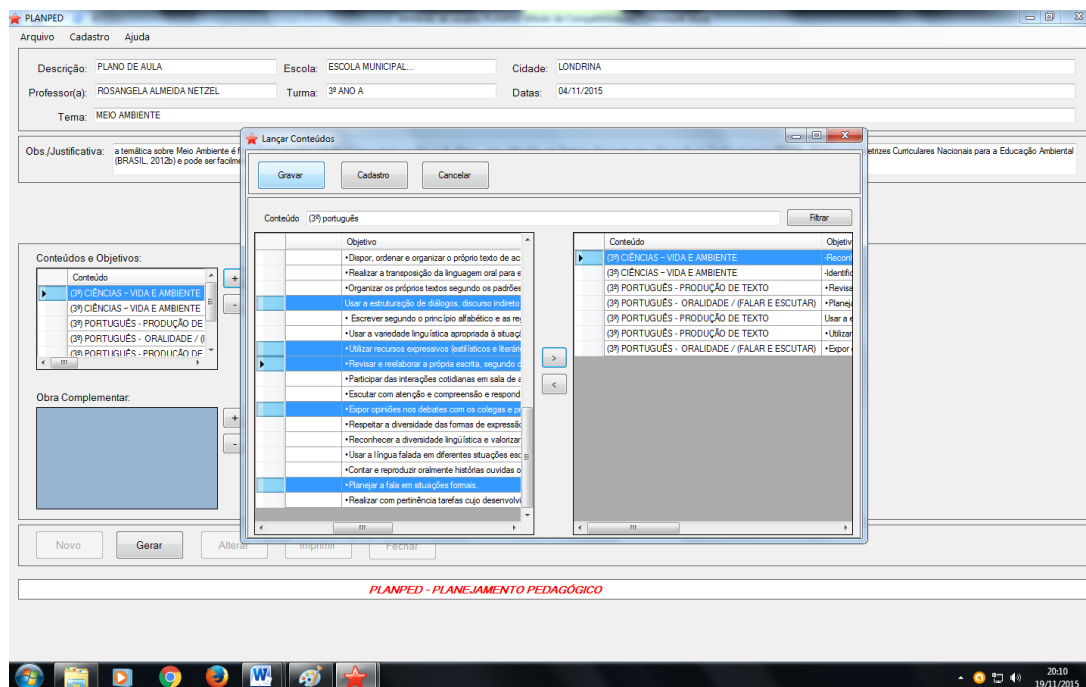


Clique em cima do item escolhido e depois no símbolo > para passar os elementos selecionados para seu plano (você pode selecionar quantos quiser).

Para uma nova pesquisa basta, apagar o que escreveu na barra, escrever a nova expressão e clicar em *filtrar* novamente, selecione e passe-os para o outro lado clicando no símbolo “>”.



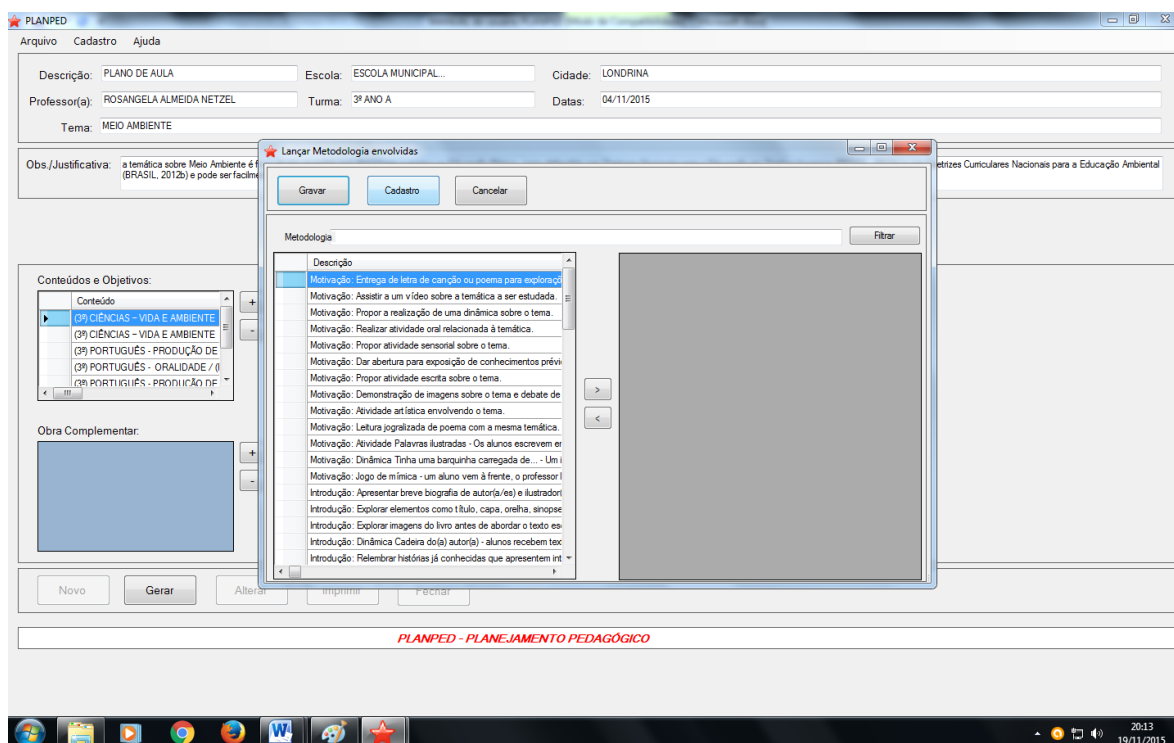
Quando tiver selecionado todos os que deseja, clique em *Gravar*.



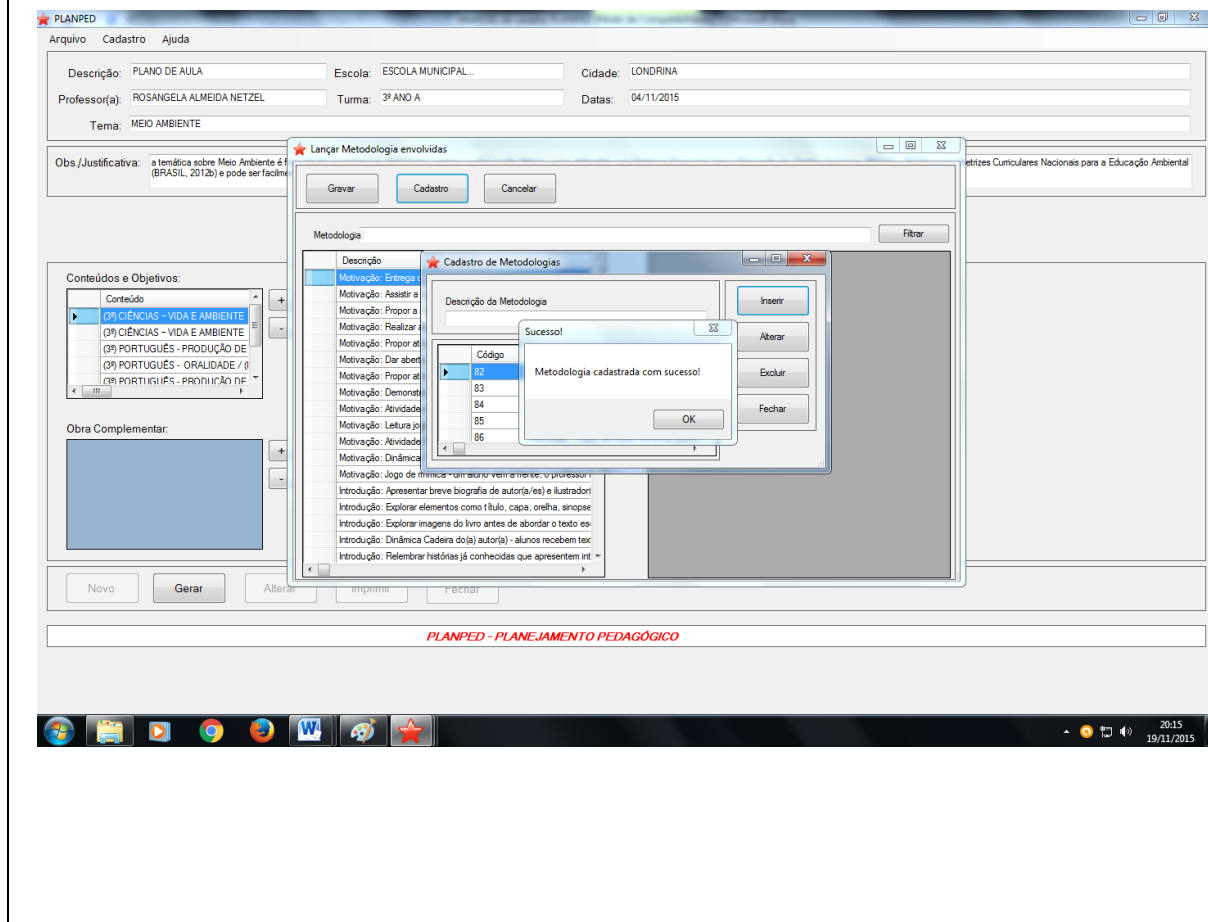
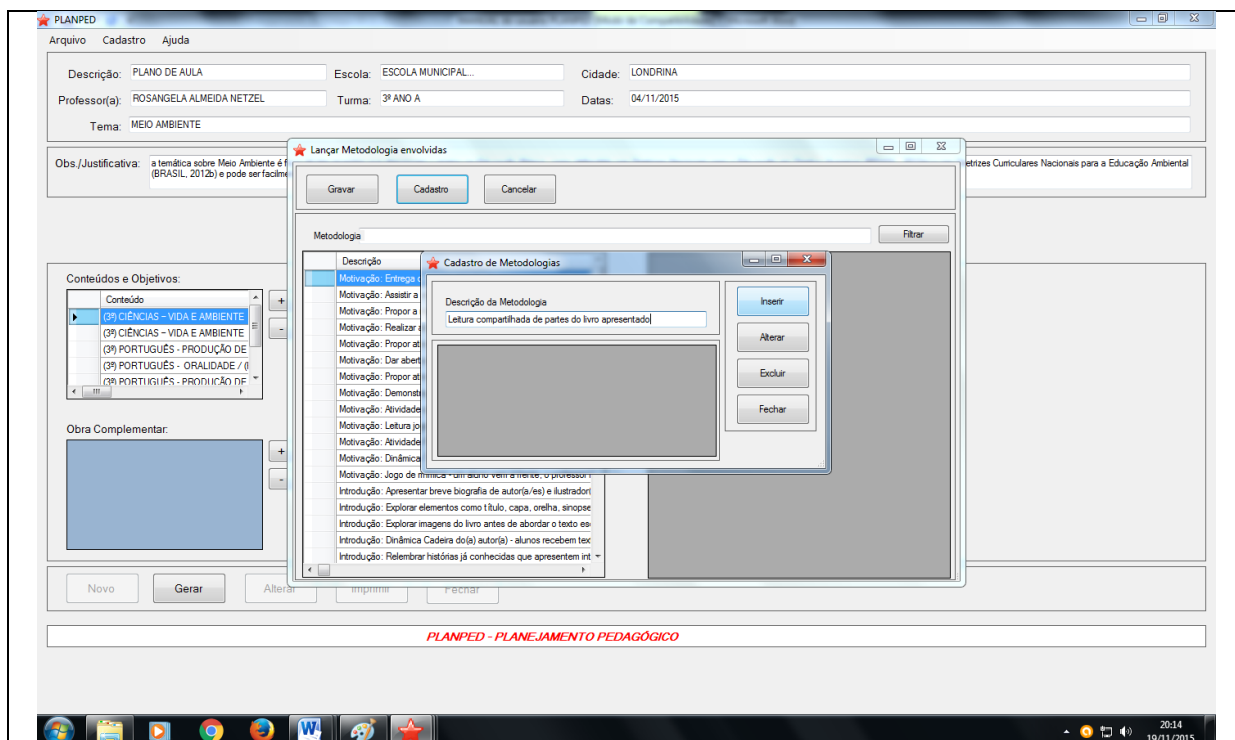
O procedimento é o mesmo com os demais ícones, no entanto há apenas sugestões de *Metodologia*, *Outros recursos* e *Avaliação*, pois esses elementos são muito pessoais no *Plano de Aula*.

Por esse motivo é possível incluir novos itens em qualquer um dos ícones, seguindo os seguintes procedimentos:

Clique em *Cadastro*



Digite o que pretende incluir em seu plano e clique em *Inserir*.



Clique nos itens escolhidos, no símbolo > e em *Gravar*.

The screenshot shows the PLANPED software interface. The main window displays the following information:

- Descrição: PLANO DE AULA
- Escola: ESCOLA MUNICIPAL...
- Cidade: LONDRINA
- Professor(a): ROSANGELA ALMEIDA NETZEL
- Turma: 3ª ANO A
- Datas: 04/11/2015
- Tema: MEIO AMBIENTE

The 'Lançar Metodologia envolvidas' dialog box is open, showing a list of methodologies. The selected item is 'Leitura compartilhada de partes do livro apresentado'. The dialog box has buttons for 'Gravar', 'Cadastro', and 'Cancelar'.

At the bottom of the main window, there is a red text label: **PLANPED - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**.

Em *Obra Complementar* você encontra disponíveis os títulos e as resenhas dos 180 livros do PNLD 2013 ou *Acervos Complementares*, e ainda é possível incluir outros.

The screenshot shows the PLANPED software interface. The main window displays the following information:

- Descrição: PLANO DE AULA
- Escola: ESCOLA MUNICIPAL...
- Cidade: LONDRINA
- Professor(a): ROSANGELA ALMEIDA NETZEL
- Turma: 3ª ANO A
- Datas: 04/11/2015
- Tema: MEIO AMBIENTE

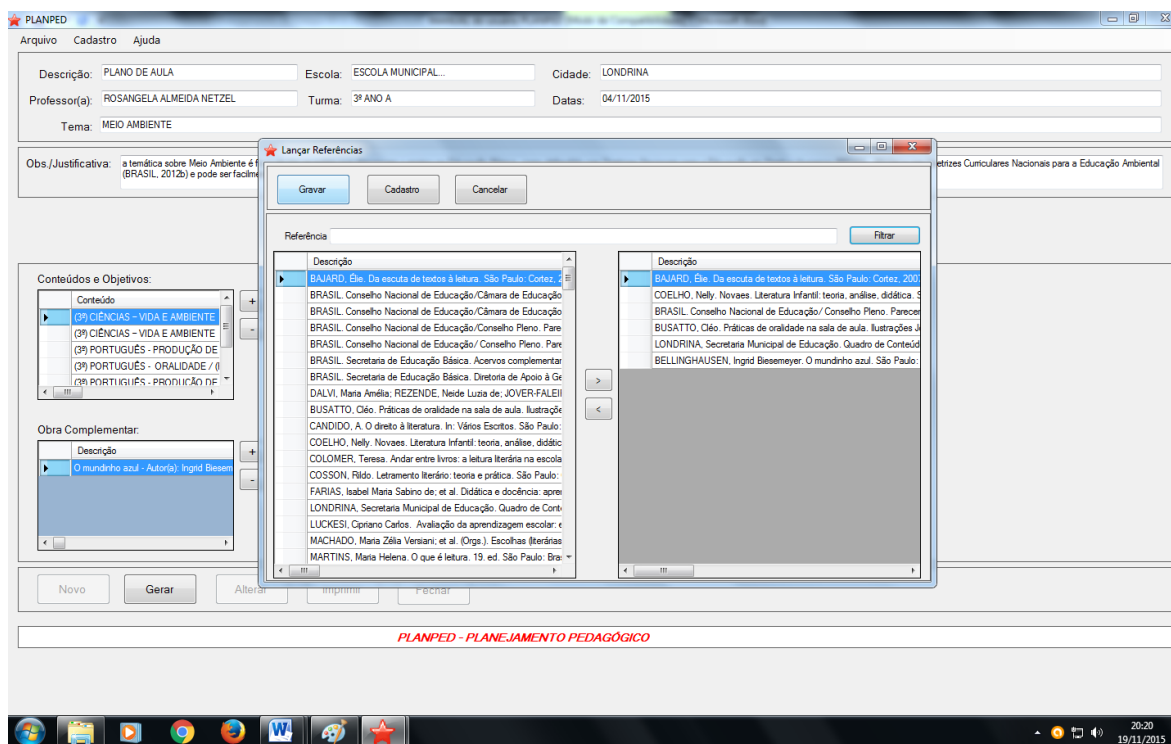
The 'Lançar Obras Complementares' dialog box is open, showing a list of complementary works. The selected item is 'O mundinho azul - Autor(a): Ingrid Beseneyer Bellinghausen/Imagens'. The dialog box has buttons for 'Gravar', 'Cadastro', and 'Cancelar'.

At the bottom of the main window, there is a red text label: **PLANPED - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO**.

Nas *Referências* é possível encontrar obras teóricas, obras infantis dos referidos acervos, ou ainda incluir outras.

No caso de incluir a referência de livros do PNLD use a alternativa de *filtrar*, digitando parte do nome do livro e clicando no botão à sua direita.

É preciso selecionar, clicar em > e *Gravar*.



O *Plano de Aula* estará pronto!

Clique em *Gerar*.

Neste momento não aparece nada na tela, aguarde.

PLANPED

Arquivo Cadastro Ajuda

Descrição: PLANO DE AULA Escola: ESCOLA MUNICIPAL... Cidade: LONDRINA

Professor(a): ROSANGELA ALMEIDA NETZEL Turma: 3º ANO A Data: 04/11/2015

Tema: MEIO AMBIENTE

Obs./Justificativa: a temática sobre Meio Ambiente é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b) e pode ser facilmente relacionado a outros temas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar.

Conteúdos e Objetivos:

Conteúdo

- (3) CIÊNCIAS – VIDA E AMBIENTE
- (3) CIÊNCIAS – VIDA E AMBIENTE
- (3) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE
- (3) PORTUGUÊS - ORALIDADE / (
- (3) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE

Metodologia:

Descrição

- Lectura compartilhada de partes do livro

Avaliação:

Descrição

- Serão avaliadas as atitudes demonstradas

Obra Complementar:

Descrição

- O mundinho azul - Autor(a): Ingrid Bessen

Outros Recursos:

Descrição

- Texto, impresso ou fotocopiado, com
- Data show,
- CD,
- Letra de música impressa ou fotocopiada,
- Rádio com toca CD e/ ou entrada US

Referências:

Descrição

- BAIARD, Elie. Da escola de textos à
- COELHO, Nelly. Novas. Literatura in
- BRASIL. Conselho Nacional de Educ.
- BUSATTO, Cléo. Práticas de oralidad
- LONDRINA. Secretaria Municipal de

Novo Gerar Alterar Imprimir Fechar

PLANPED - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

20:22
19/11/2015

Depois clique em *Imprimir*, para que o relatório apareça na tela. Este processo demora aproximadamente 20 segundos.

PLANPED

Arquivo Cadastro Ajuda

Descrição: PLANO DE AULA Escola: ESCOLA MUNICIPAL... Cidade: LONDRINA

Professor(a): ROSANGELA ALMEIDA NETZEL Turma: 3º ANO A Data: 04/11/2015

Tema: MEIO AMBIENTE

Obs./Justificativa: a temática sobre Meio Ambiente é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b) e pode ser facilmente relacionado a outros temas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar.

Conteúdos e Objetivos:

Conteúdo

- (3) CIÊNCIAS – VIDA E AMBIENTE
- (3) CIÊNCIAS – VIDA E AMBIENTE
- (3) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE
- (3) PORTUGUÊS - ORALIDADE / (
- (3) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE

Metodologia:

Descrição

- Lectura compartilhada de partes do livro

Avaliação:

Descrição

- Serão avaliadas as atitudes demonstradas

Obra Complementar:

Descrição

- O mundinho azul - Autor(a): Ingrid Bessen

Outros Recursos:

Descrição

- Texto, impresso ou fotocopiado, com
- Data show,
- CD,
- Letra de música impressa ou fotocopiada,
- Rádio com toca CD e/ ou entrada US

Referências:

Descrição

- BAIARD, Elie. Da escola de textos à
- COELHO, Nelly. Novas. Literatura in
- BRASIL. Conselho Nacional de Educ.
- BUSATTO, Cléo. Práticas de oralidad
- LONDRINA. Secretaria Municipal de

Novo Gerar Alterar Imprimir Fechar

PLANPED - PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO

20:23
19/11/2015

Seu Plano de Aula aparecerá assim.

The screenshot shows a window titled 'Visualizar Impressão' (View Print) for 'SAP CRYSTAL REPORTS'. The main content area displays a document titled 'Plano de aula para o Estágio de Docência'. The document text is as follows:

1. Descrição: PLANO DE AULA
Escola: ESCOLA MUNICIPAL ...
Cidade: LONDRINA
Professor (a): ROSANGELA ALMEIDA NETZEL
Turma: 3º ANO A
Tema: MEIO AMBIENTE
Data (s) e carga horária: 04/11/2015

Observação/Justificativa:
 a temática sobre Meio Ambiente é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012 a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012 b) e pode ser facilmente relacionado a outros temas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar.

2. Conteúdos e Objetivos - extraídos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão preliminar (LONDRINA, 2015)
 (3º) CIÊNCIAS – VIDA E AMBIENTE -- Reconhecer que o ser humano faz parte do ambiente e, como os demais seres vivos, interage e depende dele para viver.
 (3º) CIÊNCIAS – VIDA E AMBIENTE -- Identificar as diferenças entre ambientes preservados e degradados.
 (3º) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE TEXTO -- Revisar e reelaborar a própria escrita, segundo os critérios adequados aos objetivos e ao contexto de circulação previstos.
 (3º) PORTUGUÊS - ORALIDADE / (FALAR E ESCUTAR) -- Planejar a fala em situações formais.
 (3º) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE TEXTO -- Usar a estruturação de diálogos, discurso indireto e direto.
 (3º) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE TEXTO -- Utilizar recursos expressivos (estilísticos e literários) adequados ao gênero e aos objetivos do texto.
 (3º) PORTUGUÊS - ORALIDADE / (FALAR E ESCUTAR) -- Expor opiniões nos debates com os colegas e professores

3. Metodologia - Estrutura nas etapas da Sequência Básica (COSSON, 2007).
 Leitura compartilhada de partes do livro apresentado

At the bottom of the window, the status bar shows: 'No. de página atual: 1', 'No. Total de Páginas: 1-', and 'Fator de Zoom: 100%'. The system tray at the bottom right shows the date and time: '20:25 19/11/2015'.

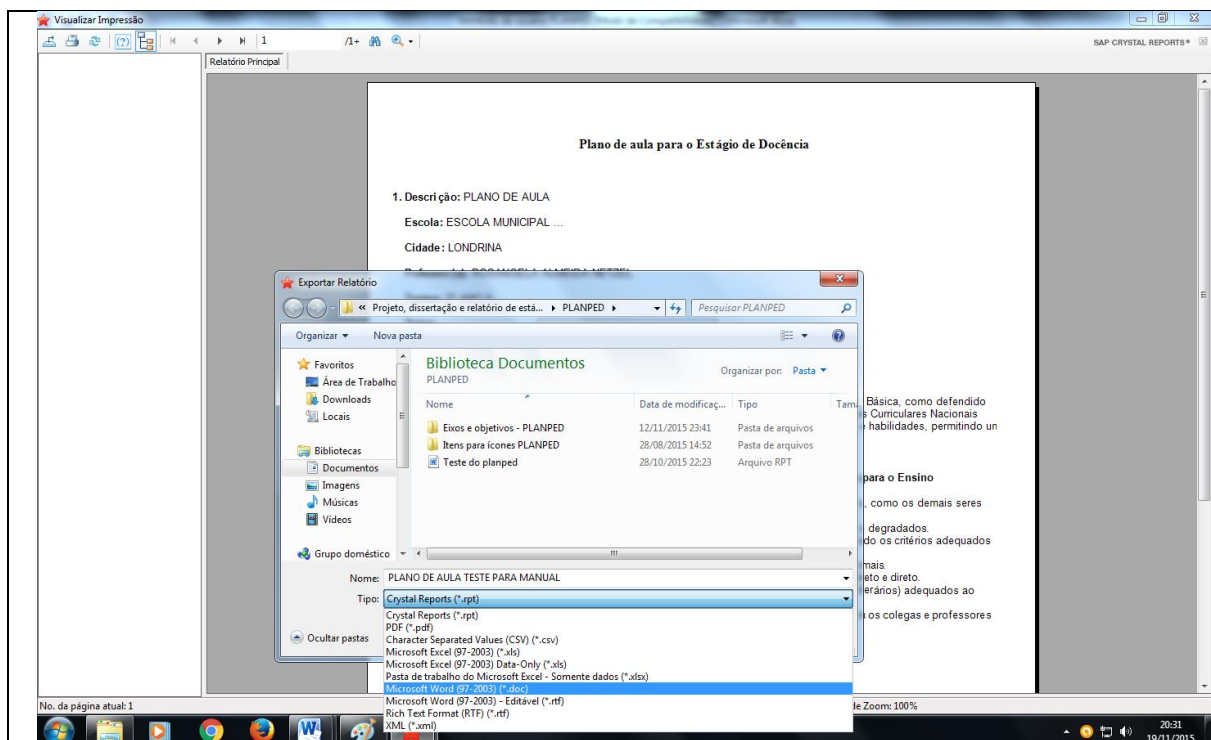
No canto à sua esquerda clique no símbolo descrito na tela abaixo como *Exportar Relatório*.

This screenshot is identical to the one above, but with a button labeled 'Exportar Relatório' highlighted in the top-left corner of the report viewer area. The rest of the document content and window elements are the same as in the previous image.

Será dada a opção de *salvar* onde quiser e com o nome que escolher.

*Importante: na barra *Tipo* você terá de mudar a opção para a que termina com *doc*.

Se não fizer isso, o *Plano de Aula* não vai abrir.

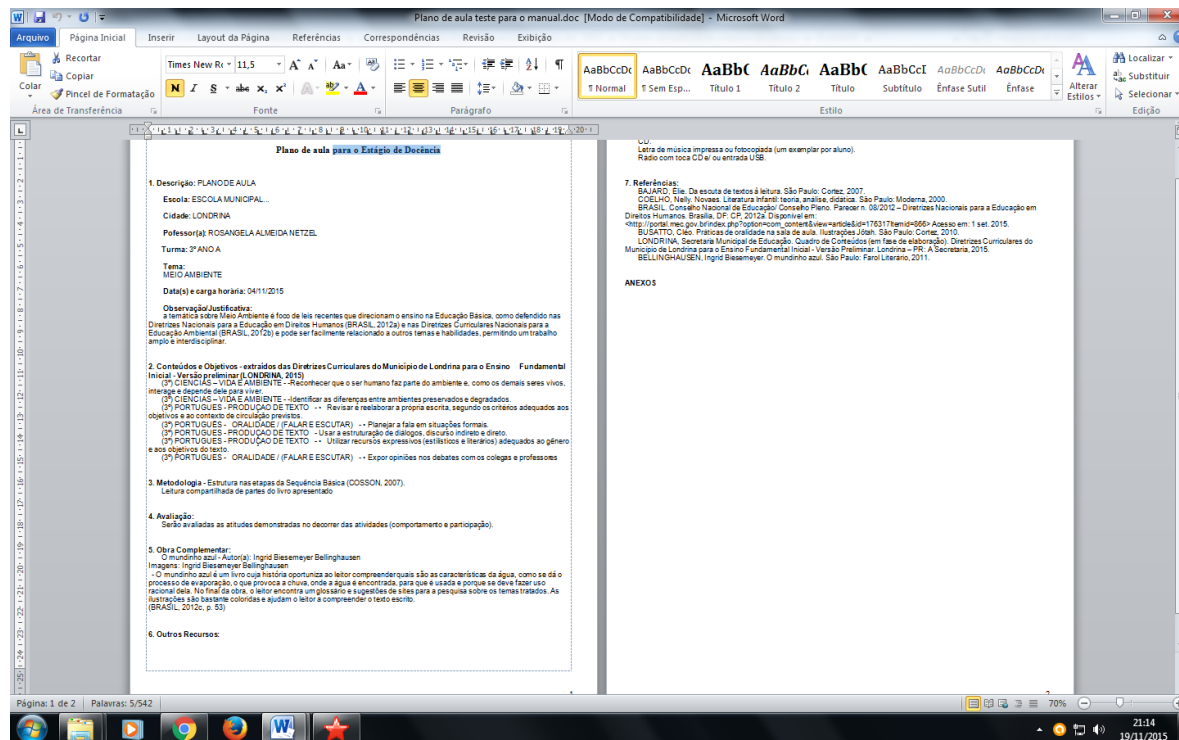


Clique em **Salvar**.

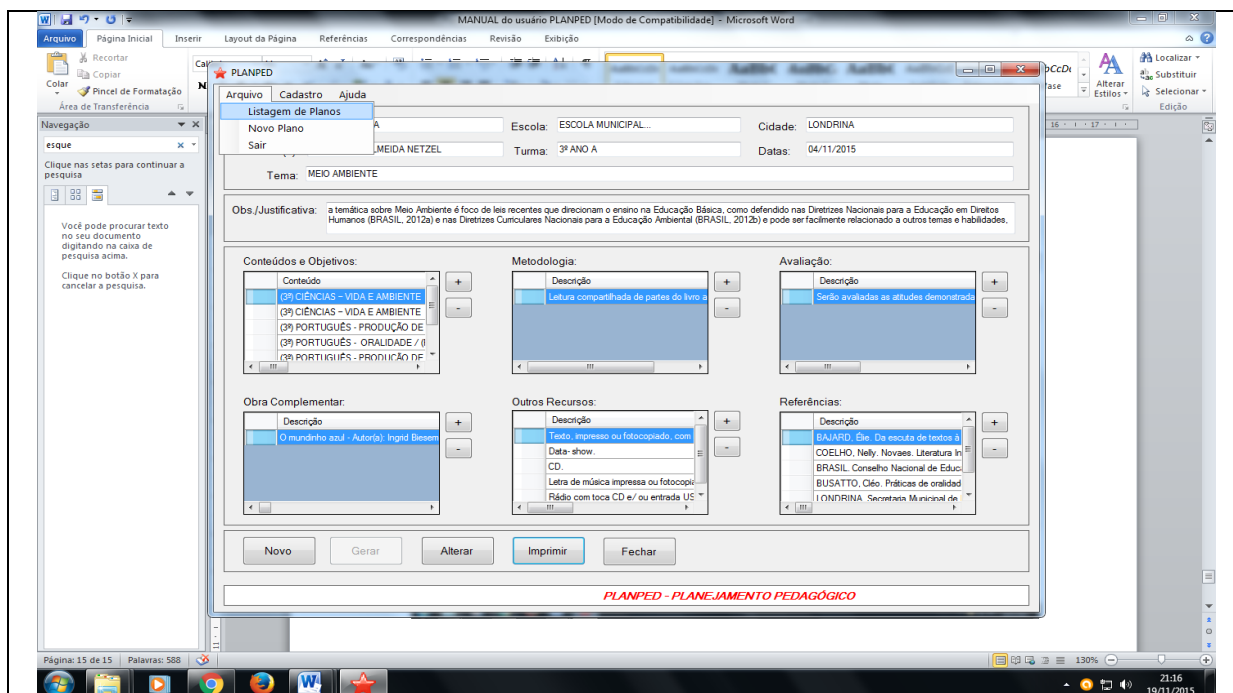
Agora é só localizar no computador o local em que você salvou.

Abra o arquivo e altere o que desejar antes de imprimir.

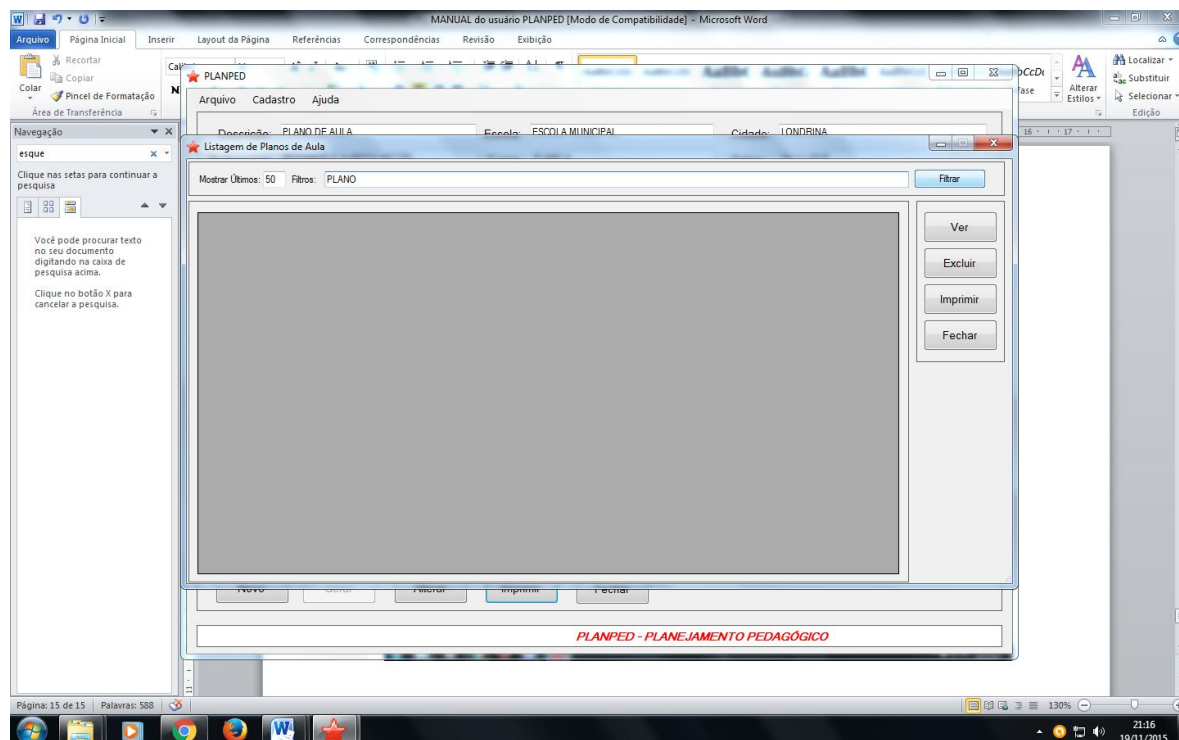
Uma das principais mudanças será no título do plano, verifique!



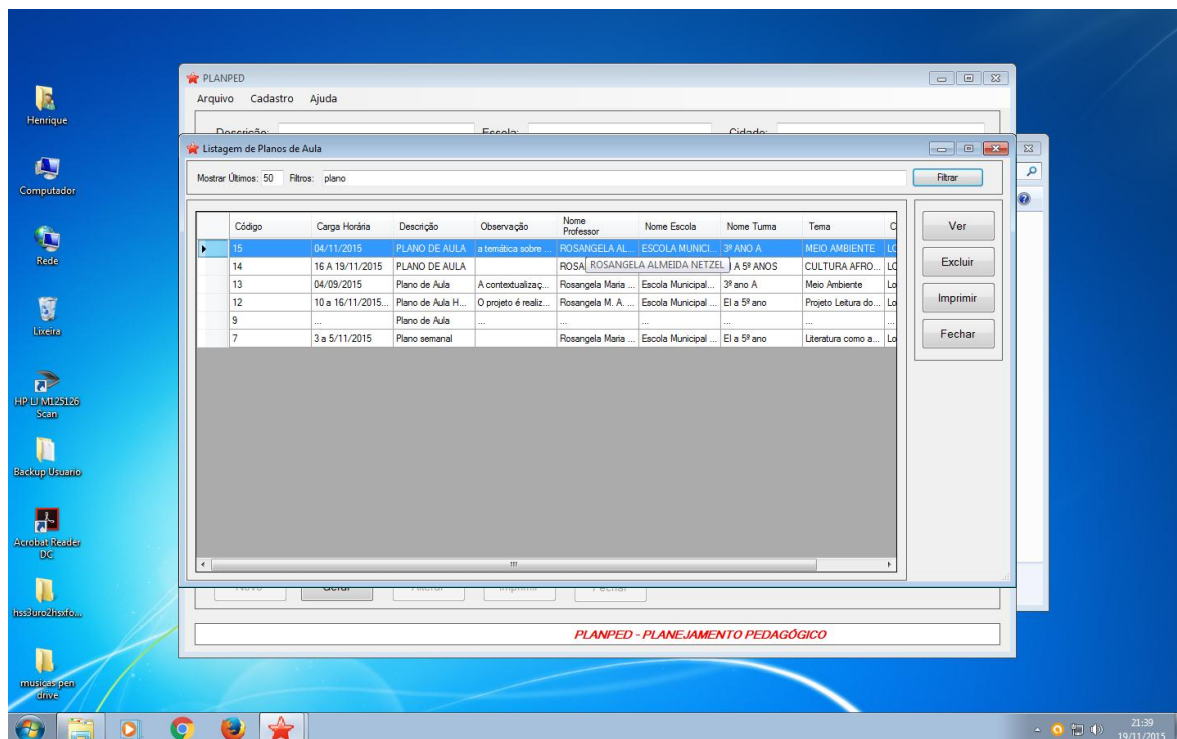
É possível acessar os planejamentos já produzidos na opção **Arquivo** do Programa PLANPED.



Ao abrir esta tela, basta digitar parte do plano que pretende localizar e clicar em *Filtrar*.



Você poderá *selecionar, ver, gerar, imprimir, salvar.*



APÊNDICE B: Subproduto 1 - Planos de Aula do Estágio de Docência em 2015

1. Descrição: Planejamento Pedagógico 1
Escola: Escola Municipal [...]
Cidade: Londrina – PR
Professor (a): Rosangela Almeida Netzel
Turma: 3º ano A – matutino
Tema Seres humanos e demais componentes do “Meio Ambiente”: uma relação de interdependência
Data(s) e carga horária: sextas-feiras, 04/09 – 4 horas/aula de 60 min. Obs: Terá continuidade nos dias 11 e 18/09.
Observação/ Justificativa: A contextualização de conteúdos por meio da leitura de livros infantis é uma sugestão de trabalho apontada no Caderno de Formação 6 de Língua Portuguesa (BRASIL, 2012d), do Curso vinculado ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), do qual participam professores regentes de 1º a 3º anos de todo o Brasil. A utilização de obras fica facilitada se forem consideradas como apoio aos conteúdos os <i>Acervos Complementares</i> (BRASIL, 2012c), também denominados <i>Acervos PNL D</i> , 2013 (escolhidos no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático), presentes nas escolas públicas de Ensino Fundamental Inicial (EFI). Porém, neste planejamento, busca-se ir além da contextualização do tema, usando-se uma metodologia que aprofunde a exploração do texto desses livros, a <i>Seqüência Básica</i> para o <i>Letramento Literário</i> (COSSON, 2007), além de explorar técnicas de mediação expostas por Bajard (2007). Assim, a proposta aqui apresentada para Estágio de Docência tem a expectativa de comprovar a eficiência de tal metodologia com turma de 3º ano do EFI, para posteriormente integrar uma Dissertação de Mestrado. O tema foi indicado pela professora da turma por fazer parte da grade curricular apontada na Proposta Pedagógica da escola, que, por sua vez, baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, as quais se encontram em processo de redefinição (LONDRINA, 2015). Além disso, a temática sobre <i>Meio Ambiente</i> é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a), e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b), podendo ser facilmente relacionada a outros temas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar.
2. Conteúdos e Objetivos - extraídos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial – Versão preliminar (LONDRINA, 2015) Características dos diferentes ambientes - Preservação da vida e do ambiente: reconhecer que os seres humanos fazem parte do ambiente e, como os demais seres vivos, interagem e dependem dele para viver. • Leitura da literatura: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. Compreender textos de diferentes gêneros. Identificar finalidades e funções da leitura, de acordo com o reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto. Compreender textos verbais e não verbais. • Produção escrita de gêneros textuais - Disposição, ordenação e organização do próprio texto. Segmentação do texto em função da proposta de produção (início, meio e fim): dispor, ordenar e organizar o próprio texto, de acordo com as convenções gráficas apropriadas.
3. Metodologia - Estruturada nas etapas da Sequência Básica (COSSON, 2007). Motivação e Introdução – 4 h/aula ✓ Apresentação da leitura da semana: cada aluno demonstra as partes mais interessantes do livro que emprestou da biblioteca na semana anterior. ✓ Escrita de pequeno texto ou frases sobre o que conhecem do tema “Meio Ambiente” (<i>avaliação diagnóstica</i>). Arquivar em saquinhos plásticos como atividade do portfólio individual. ✓ Vídeo “Man” - < https://www.youtube.com/watch?v=E1rZFQqzTRc >. Comentários livres sobre o vídeo. ✓ Demonstração de imagens (projetadas com data-show ou em cartazes) sobre poluição: do solo, da água e do ar (nos Anexos). Após breves discussões sobre o tema, propor aos alunos as seguintes questões: 1. Vocês conhecem algum lugar parecido com os que viram nas fotos? 2. Como foi que essas paisagens ficaram assim? 3. Quais as consequências que os seres humanos têm quando vivem próximos a lugares assim? 4. Como resolver estes problemas? 5. O que pode acontecer no futuro se estes problemas não forem resolvidos? 6. Por que o ser humano precisa preservar o “Meio Ambiente”? Anotar em tiras de cartolina as conclusões (em frases estruturadas para a formação de um texto coletivo).

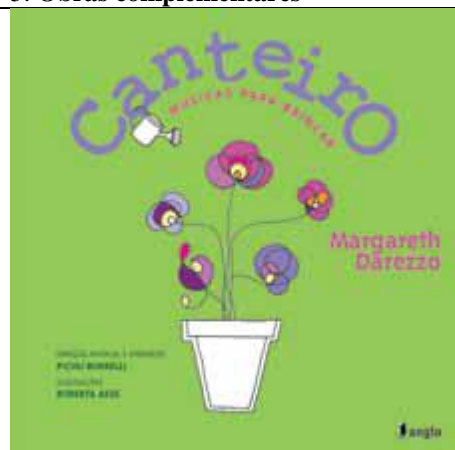
Expor o texto coletivo para as demais turmas.

- ✓ Propor que criem um *testamento do ecologista* com aquilo que deixarão para as futuras gerações. Atividade orientada. (30 min.).
- ✓ Entregar a letra da canção “O mundo de herança”, extraído do livro *Canteiro* (DAREZZO, 2011, p. 46), integrante dos *Acervos Complementares*, canção 13 (se possível com sobra de espaço para ilustrarem). Ouvir coletivamente e explorar o texto em sua multimodalidade. Ilustrar. Arquivar no portfólio individual.
 - ✓ Assistir ao vídeo *Carta do ano 2070 - Advertência à Humanidade - Preservação da Água/ Meio Ambiente* (<https://www.youtube.com/watch?v=VTc9UPtW2ts>). (Explicar previamente que se trata de vídeo ficcional, chamando a atenção para o problema da água).
- Leitura em voz alta do livro *Pingo d'água* (SANT'ANNA, 2010), ilustrado por Nelson Tunes, que também compõe o citado acervo, demonstrando texto e imagem, face a face com os alunos (BAJARD, 2007).
 - ✓ Em um segundo momento, ler coletivamente (projetando as páginas por meio do data-show) para exploração do texto.
 - ✓ Introduzir e propor, para a semana, a leitura do livro *Rubens, o semeador*, de Ruth Rocha, ilustrado por Rubens Matuck. Organizar uma espécie de calendário para garantir que todos os alunos terão a oportunidade de lê-lo até dia 11/09.
 - ✓ Pedir que escrevam uma frase sobre a aula de que participaram (*avaliação da aula*). Arquivar no portfólio individual.
 - ✓ Ir à biblioteca emprestar os “livros da semana”.

4. Avaliação

Avaliação contínua, por meio de itens como participação oral, registros em atividades propostas, realização das leituras, inferências e *feedback* oportunizado pelo portfólio individual.

5. Obras complementares



Canteiro – Músicas para brincar

Autor(a): Margareth Darezzo

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. Além disso, a obra *Canteiro: músicas para brincar* propõe uma discussão sobre valores fundamentais à vida humana na contemporaneidade, tais como o cuidado com a água, com a terra e a importância das diferenças. Faz, ainda, um elogio aos livros, destacando a leitura como o caminho que nos leva a muitas possibilidades de aprendizagens e prazeres (BRASIL, 2012c, p. 78).

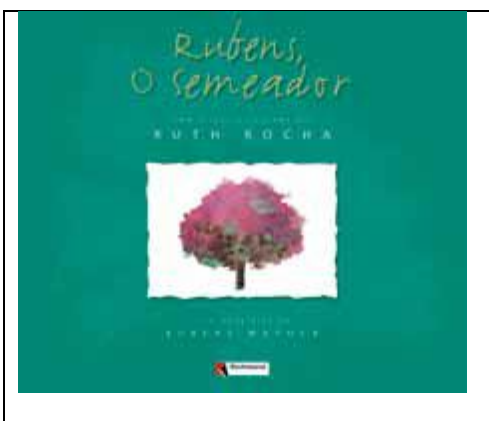


Pingo d'água

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. O enredo mostra a trajetória que um pingo de água pode percorrer ao longo do ciclo da água. A história é contada em versos curtos e escrita com letras maiúsculas, fontes variadas e em tamanho sempre grande, sendo, assim, adequada tanto ao processo de alfabetização quanto à introdução do conteúdo ‘ciclo da água’ (BRASIL, 2012c, p. 67).


	<p><i>Rubens, o semeador</i> 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 <i>Rubens, o semeador</i> 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. Também ensina a preparar o solo para recepção de mudas e defende a importância de autorização para o plantio planejado em áreas urbanas (BRASIL, 2012c, p. 113).</p>
<p>6. Outros recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data-show, computador e <i>pen drive</i> com imagens e vídeos já gravados. • Cartolina, caneta pincel e fita adesiva. • Letras da música <i>O mundo de herança</i>. • CD anexo ao livro <i>Canteiro</i>. • Rádio com toca CD. • Materiais diversos para ilustrar e decorar a letra da música. • Quadro de giz e giz. • Saquinhos plásticos para arquivar atividades. • Atividade impressa: <i>avaliação diagnóstica</i>. • Atividade impressa: <i>testamento do ecologista</i>. • Atividade impressa: <i>avaliação da aula</i>. 	
<p>7. Referências</p> <p>BAJARD, E. <i>Da escuta de textos à leitura</i>. São Paulo: Cortez, 2007.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. <i>Parecer n. 08/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos</i>. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012a, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>. Acesso em: 1 set. 2015.</p> <p>BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. <i>Parecer n. 14/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental</i>. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012b, p. 1-18. Disponível em: < http://www.seae.fazenda.gov.br/central-de-documentos/manifestacoes-sobre-regras-regulatorias/2012/Parecer%2014_2012.pdf/view >. Acesso em: 1set. 2015.</p> <p>_____. Secretaria de Educação Básica. <i>Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica</i>. - Brasília: A Secretaria, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130> Acesso em: 1 set. 2015.</p> <p>_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. <i>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</i>. Brasília: MEC, SEB, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf> Acesso em: 1 set. 2015.</p> <p>COSSON, R. <i>Letramento literário: teoria e prática</i>. São Paulo: Contexto, 2007.</p> <p>DAREZZO, M. <i>Canteiro: músicas para brincar</i>. Ilustrações Roberta Asse. Direção musical e arranjos Pichu Borrelli. São Paulo: Anglo, 2011. p. 46.</p> <p>LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. <i>Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão Preliminar. Quadro de Conteúdos (em fase de elaboração)</i>. Londrina –</p>	

PR: A Secretaria, 2015.

ROCHA, R. *Rubens, o semeador*. Ilustrações Rubens Matuck. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

SANT'ANNA, E. *Pingo d'água*. Ilustrações Nelson Tunes. Belo Horizonte: Miguilim: 2010.

1. Descrição: Planejamento Pedagógico 2
Escola: Escola Municipal [...]
Cidade: Londrina – PR
Professor (a): Rosangela Almeida Netzel
Turma: 3º ano A – matutino
Tema Seres humanos e demais componentes do “Meio Ambiente”: uma relação de interdependência
Data(s) e carga horária: sexta-feira, 11/09 – 4 horas/aula de 60 min. Obs: A Unidade Temática iniciou-se em 04/09 e terá continuidade ainda em 18/09.
Observação/ Justificativa: A temática “Meio Ambiente” é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b), e pode ser facilmente relacionada a outros temas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar. Além da preservação do “Meio Ambiente”, foco da primeira aula ministrada nesta Unidade Temática, o assunto permite a abordagem de outros conteúdos, como a importância dos vegetais para o ser humano, a ser visto nesta segunda prática e, o ambiente como fonte de energia por meio da alimentação, alvo da terceira experiência. Dessa forma, tendo os livros infantis como recurso privilegiado para o incentivo à leitura e ainda o trabalho com conteúdos, considerando seus potenciais pedagógicos e culturais, o estágio de docência justifica-se como forma de comprovar que é possível delinear planejamentos que contemplem diferentes funções da linguagem, por meio do uso dos <i>Acervos Complementares</i> (BRASIL, 2012c). Enfatiza-se que a contextualização de conteúdos por meio da leitura de livros infantis é uma sugestão de trabalho apontada no <i>Caderno de Formação 6, de Língua Portuguesa</i> (BRASIL, 2012d), do Curso vinculado ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), do qual participam professores regentes de 1º a 3º anos de todo o Brasil. A utilização de obras fica facilitada se considerarmos como apoio aos conteúdos os <i>Acervos Complementares</i> (BRASIL, 2012c), também denominados Acervos PNL D, 2013 (escolhidos no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático), presentes nas escolas públicas de Ensino Fundamental Inicial (EFI). Porém, neste planejamento, busca-se ir além da contextualização do tema, fazendo-se uso de uma metodologia que aprofunde a exploração do texto desses livros, a <i>Sequência Básica</i> para o <i>Letramento Literário</i> (COSSON, 2007), além de explorar técnicas de mediação expostas por Bajard (2007). Reforça-se que o tema foi indicado pela professora da turma, por fazer parte da grade curricular apontada na Proposta Pedagógica da escola, que, por sua vez, baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, encontrando-se em processo de redefinição (LONDRINA, 2015).
2. Conteúdos e Objetivos - extraídos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial – Versão preliminar (LONDRINA, 2015) Características dos diferentes ambientes - Preservação da vida e do ambiente: reconhecer que os seres humanos fazem parte do ambiente e, como os demais seres vivos, interagem e dependem dele para viver. <ul style="list-style-type: none"> • Leitura da literatura: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. Compreender textos de diferentes gêneros. Identificar finalidades e funções da leitura, de acordo com o reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto. Compreender textos verbais e não verbais. • Produção escrita de gêneros textuais - Disposição, ordenação e organização do próprio texto. Segmentação do texto em função da proposta de produção (início, meio e fim): dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas. • Relações com o meio e com o ser humano: valorizar a diversidade dos vegetais como fator importante para o equilíbrio do ambiente.
3. Metodologia - Estruturada nas etapas da Sequência Básica (COSSON, 2007). Leitura e Interpretação – 4 h/aula ✓ Apresentar a leitura da semana: cada aluno deverá discorrer sobre as partes mais interessantes do

<p>livro que pegou emprestado da biblioteca, na semana anterior (30 min.).</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Relembrar as discussões da semana anterior (10 min.). ✓ Entregar as atividades da aula anterior para revisão em duplas (30 min.). ✓ Atividade de <i>Motivação e Introdução</i> à obra: realizar a dinâmica “Cadeiras do autor e do ilustrador”: dois alunos encenam como se fossem autor e ilustrador, e os demais lhes fazem perguntas, com base em texto impresso que contenha suas biografias sintetizadas e alguns comentários sobre a obra (40 min.). ✓ Expor ideias sobre o livro indicado para leitura durante a semana, <i>Rubens, o semeador</i> (20 min.). ✓ Ler em voz alta (professora), face a face com os alunos, a obra acima citada (20 min.). ✓ Partilhar interpretações (15 min.). ✓ Escrever, em duplas, trovas ou quadrinhas (dar o primeiro e o terceiro verso pra criarem outros) sobre os acontecimentos do livro (20 min.). ✓ Realizar, por meio do data-show e leitura de trechos do livro, uma melhor exploração da linguagem e inferências apresentadas pelos alunos (30 min.). ✓ Criar e resolver 2 <i>probleminhas</i> em duplas, considerando acontecimentos do livro (dar alguns modelos) (20 min.). ✓ Incentivar a leitura da obra <i>Delícias e gostosuras</i>, de Ana Maria Machado, que será disponibilizada aos alunos para lerem durante a semana (10 min.). ✓ Emprstar livros (escolha própria) para leitura semanal (se houver tempo irão à biblioteca). 	
<p>4. Avaliação</p> <p>Avaliação contínua, por meio de itens como participação oral, registros em atividades propostas, realização das leituras, autocorreção, trabalhos em duplas, inferências e <i>feedback</i> oportunizado pelo portfólio individual.</p>	
<p>5. Obras complementares</p>	
	<p><i>Rubens, o semeador</i> Autor(a): Ruth Rocha Imagens: Rubens Matuck</p> <p>A arborização nas grandes cidades, por meio do plantio planejado, tem transformado espaços desmatados em ambientes agradáveis. A obra <i>Rubens, o semeador</i> 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. Também ensina a preparar o solo para recepção de mudas e defende a importância de autorização para o plantio planejado em áreas urbanas (BRASIL, 2012c, p. 113).</p>
	<p><i>Delícias e gostosuras</i> Autor(a): Ana Maria Machado Imagens: Denise Fraiefeld</p> <p>O livro <i>Delícias e gostosuras</i> 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 personagens conhecidos do público infantil: Popeye e seu gosto por espinafre, Ursinho Puff que adora mel, Rapunzel, Dom João Ratão, Branca de Neve, João e Maria, dentre outros. Com esta obra, o leitor tem a oportunidade de relembrar histórias e cantigas, e de se alimentar de muita rima e imaginação (BRASIL, 2012c, p. 110)</p>
<p>6. Outros recursos</p> <ul style="list-style-type: none"> • Data-show, computador e <i>pen drive</i> com materiais já gravados. • Texto impresso com breve biografia da autora e do ilustrador, além de alguns comentários sobre a obra. • Quadro de giz e giz. • Atividade impressa: modelo de trovas, ou quadrinhas. • Atividade impressa: modelo de <i>probleminhas</i>. 	

- Saquinhos plásticos para arquivar atividades.

7. Referências

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 08/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012a, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>. Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 14/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012b, p. 1-18. Disponível em: <http://www.seae.fazenda.gov.br/central-de-documentos/manifestacoes-sobre-regras-regulatorias/2012/Parecer%2014_2012.pdf/view>. Acesso em: 1 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. - Brasília: A Secretaria, 2012c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130>. Acesso em: 1 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *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, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf> Acesso em: 1 set. 2015.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão Preliminar. Quadro de Conteúdos (em fase de elaboração)*. Londrina – PR: A Secretaria, 2015.

MACHADO, A. M. *Delícias e gostosuras*. Ilustrações Denise Fraifeld. Guarulhos, SP: Salamandra, 2011.

ROCHA, R. *Rubens, o sementeiro*. Ilustrações Rubens Matuck. São Paulo: Richmond Educação, 2011.

1. **Descrição:** Planejamento Pedagógico 3

Escola: Escola Municipal [...]

Cidade: Londrina – PR

Professor (a): Rosângela Almeida Netzel

Turma: 3º ano A – matutino

Tema

Seres humanos e demais componentes do “Meio Ambiente”: uma relação de interdependência

Data(s) e carga horária: sexta-feira, 18/09 – 4 horas/aula de 60’.

Obs: A Unidade Temática foi trabalhada já em 04 e 11/09.

Observação/ Justificativa:

A temática “Meio Ambiente” é foco de leis recentes que direcionam o ensino na Educação Básica, como defendido nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012a) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (BRASIL, 2012b), podendo ser facilmente relacionada a outros temas e habilidades, permitindo um trabalho amplo e interdisciplinar.

Além da preservação, foco da primeira aula ministrada nesta Unidade Temática, o assunto permite a abordagem de outros conteúdos, como a importância dos vegetais para o ser humano, já vista na segunda prática, o ambiente como fonte de energia por meio da alimentação, alvo dessa terceira experiência.

Tendo os livros infantis como recurso privilegiado para o incentivo à leitura, assim como o trabalho com conteúdos, considerando seus potenciais pedagógicos e culturais, o estágio de docência justifica-se como forma de comprovar que é possível delinear planejamentos que contemplem diferentes funções da linguagem, por meio do uso dos *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012c).

Enfatiza-se que a contextualização de conteúdos por meio da leitura de livros infantis é uma sugestão de trabalho apontada no *Caderno de Formação 6 de Língua Portuguesa* (BRASIL, 2012d), do Curso vinculado ao PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa), dos quais participam professores regentes de 1º a 3º anos de todo o Brasil.

A utilização de obras fica facilitada se considerarmos como apoio aos conteúdos os *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012c), também denominados *Acervos PNL D, 2013* (escolhidos no âmbito do Plano Nacional do Livro Didático), presentes nas escolas públicas de Ensino Fundamental Inicial (EFI). Porém, neste planejamento, busca-se ir além da contextualização do tema, fazendo-se uso de uma metodologia que aprofunde a exploração do texto desses livros, a *Sequência Básica* para o *Letramento Literário* (COSSON, 2007), além de explorar técnicas de mediação expostas por Bajard (2007).

Reforça-se que o tema foi indicado pela professora da turma, por fazer parte da grade curricular apontada na Proposta Pedagógica da escola, que, por sua vez, baseia-se nas Diretrizes Curriculares do Município de Londrina, em processo de redefinição (LONDRINA, 2015).

Reitera-se ainda a necessidade de conscientização de que a leitura e a literatura são direitos indispensáveis do ser humano (CANDIDO, 2005), que precisam ser precocemente reconhecidos para que futuramente estejam intrínsecos às práticas sociais, e estejam mais presentes na prática do que na teoria, como ainda se observa.

2. Conteúdos e Objetivos - extraídos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial – Versão preliminar (LONDRINA, 2015)

Características dos diferentes ambientes - Preservação da vida e do ambiente: reconhecer que os seres humanos fazem parte do ambiente e, como os demais seres vivos, interagem e dependem dele para viver.

- Leitura da literatura: desenvolver atitudes e disposições favoráveis à leitura. Compreender textos de diferentes gêneros. Identificar finalidades e funções da leitura, de acordo com o reconhecimento do suporte, do gênero e da contextualização do texto. Compreender textos verbais e não verbais.
- Produção escrita de gêneros textuais - Disposição, ordenação e organização do próprio texto. Segmentação do texto em função da proposta de produção (início, meio e fim): dispor, ordenar e organizar o próprio texto de acordo com as convenções gráficas apropriadas.
- Relações com o meio e com o ser humano: valorizar a diversidade dos vegetais como fator importante para o equilíbrio do ambiente.

3. Metodologia - Estruturada nas etapas da Sequência Básica (COSSON, 2007).

Motivação, Introdução, Leitura e Interpretação – 4 h/aula

- ✓ Apresentação da leitura da semana: cada aluno demonstra as partes mais interessantes do livro que emprestou da biblioteca na semana anterior (20’).
- ✓ Comentários sobre as aulas anteriores e exposição de ideias sobre o livro indicado para leitura durante a semana, *Delícias e gostosuras* (15’).
- ✓ Atividade de *Motivação*: escrever *palavras ilustradas*, individualmente, retratando suas opiniões sobre quatro delícias ou gostosuras em oposição a quatro coisas desagradáveis (25’).
- ✓ Lembrar o que é rima, o que é trova, o que é verso.
- ✓ Atividade de *Introdução* à obra *Delícias e gostosuras*: leitura silenciosa de textos, com breve biografia da autora Ana Maria Machado e da ilustradora Denise Fraifeld, anotando duas ou mais questões a partir dos textos. Dinâmica “Cadeiras do autor e do ilustrador”, em que a professora (estagiária) atuará como se fosse a autora da obra: os alunos lhe fazem as perguntas, que devem ser respondidas com base nos textos (20’).
- ✓ Partilha de interpretações (10’).
- ✓ Leitura em voz alta pela professora, face a face com os alunos, da obra acima citada (15’).
- ✓ Em duplas, criação de acrósticos a partir de alimentos e seus derivados, escolhendo dois ou mais dentre as combinações propostas na atividade.
- ✓ Intervalo das 10h15min às 10h30min.
- ✓ Leitura da obra em forma de jogral (20’).
- ✓ Focalizar a intertextualidade com outras histórias e as gostosuras que a imaginação oferece. Comparar alimentos do corpo e alimentos da imaginação (10’).
- ✓ Atividade escrita: *Propaganda sobre leitura*. Individualmente montar as capas de suas atividades escolhendo *slogan* (já impressos) motivando a leitura e pintura de personagens de outras histórias citados no livro *Delícias e gostosuras*, que serão expostos na Feira Cultural da escola, em 26/09/2015 (30’).
- ✓ Empréstimos livres de livros para a leitura semanal (durante a atividade escrita citada acima).
- ✓ Atividade final: escrita de texto descritivo sobre o que mais gostaram na Unidade Temática e o que poderia ser melhorado (20’).
- ✓ Finalização da prática com os alunos do 3º A, com entrega de lembrancinha: sementes de verduras

para plantarem ou presentarem familiares ou conhecidos que possam plantá-las (10').

4. Avaliação

Avaliação contínua, por meio de itens como participação oral, registros em atividades propostas, realização das leituras, autocorreção, trabalhos individuais e em grupos, inferências e *feedback* oportunizado pelo portfólio individual.

5. Obra complementar



Delícias e gostosuras

Autor(a): Ana Maria Machado

Imagens: Denise Fraiefeld

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, Dom João Ratão, Branca de Neve, João e Maria, dentre outros. Com essa obra, o leitor tem a oportunidade de relembrar histórias e cantigas, e de se alimentar de muita rima e imaginação (BRASIL, 2012c, p. 110).

6. Outros recursos

- Atividade impressa: *Palavras ilustradas*.
- Texto fotocopiado com breves biografias da autora e da ilustradora.
- Atividade impressa: acrósticos de alimentos e seus derivados.
- Cartolina ou papel cartão cortado em tamanho A4.
- Imagens de personagens de outras histórias citadas na obra.
- *Slogans* para incentivo à leitura (já impressos), com letras vazadas para colorirem.
- Saquinhos plásticos para arquivar atividades.
- Sementes de verduras (23 pacotinhos).

7. Referências

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 08/2012 – Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012a, p. 1-18. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17631&Itemid=866>. Acesso em: 1 set. 2015.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Parecer n. 14/2012 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental*. Brasília, Pleno do Conselho Nacional de Educação, 2012b, p. 1-18. Disponível em: <http://www.seae.fazenda.gov.br/central-de-documentos/manifestacoes-sobre-regras-regulatorias/2012/Parecer%2014_2012.pdf/view>. Acesso em: 1 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica*. - Brasília: A Secretaria, 2012c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15166&Itemid=1130> Acesso em: 1 set. 2015.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *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, 2012d. Disponível em: <http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/Formacao/Ano_1_Unidade_6_MIOLO.pdf> Acesso em: 1 set. 2015.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: *Vários Escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2007.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão Preliminar*. Quadro de Conteúdos (em fase de elaboração). Londrina – PR: A Secretaria, 2015.

MACHADO, Ana Maria. *Delícias e gostosuras*. Ilustrações Denise Fraifeld. Guarulhos, SP: Salamandra, 2011.

APÊNDICE C: Subproduto 2 – Projeto de Extensão que regulamentou o “Curso PLANPED”

Produto educacional PLANPED: Auxílio ao planejamento docente e à mediação de leitura

Docente Coordenadora

Marilu Martens Oliveira - yumartens@hotmail.com

Integrante Mestranda do PPGEN

Rosangela Maria de Almeida Netzel – rosangmaria@hotmail.com

Participante externo

Adriano Aparecido da Cruz (graduado em Sistemas de Informação – UENP – *Câmpus* Bandeirantes) – adriancruz89@hotmail.com

Projeto de Extensão nº 59/2015

Área Temática Cultura e Comunicação

Câmpus Londrina, setembro de 2015

ITENS OBRIGATÓRIOS

1. Caracterização do Problema

Élie Bajard (2007) cita o alfabetismo funcional como habilidade de leitura e escrita frente a situações sociais e como base de novos aprendizados. Amparado por dados de 2006, do Instituto Paulo Montenegro, afirma que apenas 25 por cento dos brasileiros entre 15 e 64 anos as possuem plenamente, apontando ainda que a ausência de livros, como desencadeador do analfabetismo funcional, e que a presença de bibliotecas não garantem por si só a prática da leitura, pois ainda há escolas em que a alfabetização se desenvolve sem contatos com livros, em abordagens tradicionais e na proposta do método fônico em que a decodificação é tida como sinônimo de leitura. Os resultados, divulgados recentemente pelo Ministério da Educação, relativos à *Prova ANA* (Avaliação Nacional da Alfabetização) realizada em 2014 com estudantes de 3º ano reafirmam o cenário caótico, pois apontam que 56 por cento dos estudantes encontram-se no mais baixo nível de proficiência em leitura. Conscientes desse sério problema e considerando que o Ensino Fundamental Inicial (EFI) é alicerce da aprendizagem em outros níveis, este projeto de extensão foi idealizado, direcionado a professores, orientado por uma abordagem da leitura na perspectiva do letramento, conservando seu caráter pedagógico e cultural, e com o propósito de desenvolver habilidades de planejamento e mediação de leitura. Visa-se ao aumento do interesse dos alunos pela leitura, por meio da qual poderão aprimorar seus níveis de letramento, criando condições para que possam obter êxito em suas práticas de linguagem em situações escolares e não escolares. De fato, instrumentalizar os docentes para a utilização de recursos é um valioso auxílio ao trabalho pedagógico.

A melhoria na EB é um desejo de âmbito federal. Assim, há iniciativas governamentais no EFI, dentre elas a oferta de curso aos docentes de 1º a 3º anos, denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), e a disponibilização de obras complementares. Exemplo disso são os acervos do Plano Nacional do Livro Didático entregues periodicamente às escolas públicas, como ocorreu em 2013 (BRASIL, 2012a), dentro da proposta do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), os quais doravante denominados “acervos PNLD, 2013”. Para aprofundar a formação obtida no curso e efetivar o uso dos acervos, criou-se um produto educacional facilitador do planejamento pedagógico, denominado *Planejador Pedagógico* (PLANPED), que consiste em um banco de dados que propõe a construção de planos de aula, tendo como foco as obras infantis dos referidos acervos (BRASIL, 2012a).

Em consonância, ainda, com outros teóricos que discorrem sobre a importância da leitura - Coelho, (2000); Colomer (2007); Machado et al. (2009); Machado (2011); Souza e Feba (2011); Zilberman e Silva (2008) - e sobre a adoção de novas tecnologias por parte dos professores - (KENSKI, 2003) -, pensa-se que a instrumentalização teórica, quanto à mediação de leitura, e técnica para uso de novas tecnologias no cotidiano docente, pode contribuir para melhorias no EFI. O Projeto *Produto educacional PLANPED: Auxílio ao planejamento docente e à mediação de leitura* caracteriza-se como uma ação extensionista, de caráter social, organizada pelo Mestrado em Ensino de Ciências Humanas, Sociais e da Natureza, da Universidade Tecnológica do Paraná Câmpus Londrina, para cumprimento do estágio de docência, em parceria com a Prefeitura Municipal de Londrina, que autorizou pesquisas em instituição escolar da rede pública municipal.

2. Objetivos

Em conformidade com os pressupostos anteriormente declarados, os **objetivos gerais** deste

nosso Projeto são aprimorar técnicas de mediação de leitura e instrumentalizar os docentes participantes para uso do produto educacional PLANPED. Para conquistarmos essa ampla finalidade, os **objetivos específicos** delineados são:

- aplicar suporte didático teórico sobre metodologias vinculadas ao letramento: por exemplo, superação das técnicas tradicionais, planejamento detalhado, trabalho com gêneros textuais, mediação de leitura, trabalho interdisciplinar a partir da leitura de textos integrais;
- realizar trabalho sistemático e reflexivo a respeito das questões teóricas discutidas, realizando e enviando as atividades semanais propostas, bem como a atividade final;
- propiciar a partilha de ideias e dos planos de aula produzidos pelos docentes participantes;
- analisar os efeitos das iniciativas pedagógicas, acima relacionadas, para aprimoramento teórico e prático quanto à mediação de leitura e utilização de recursos do PLANPED.

3. Justificativa

As diversas esferas sociais não acadêmicas que compõem a sociedade esperam e exigem da universidade contribuições efetivas para o desenvolvimento das diferentes competências do ser humano. O nosso Projeto “Produto educacional PLANPED: auxílio ao planejamento docente e à mediação de leitura” revela-se pertinente porque, alinhando-se às concepções científicas mais recentes sobre letramento, interligado às questões de ensino e aprendizagem, propõe-se a criar condições favoráveis para o progresso dos participantes no que tange à facilitação do cotidiano docente, atendendo às demandas de suas tarefas pedagógicas recorrentes. A possibilidade de conquista de resultados práticos promissores também justifica a implementação do Projeto, em face da atualidade e coerência dos suportes teóricos e metodológicos, bem como da relevância das referências bibliográficas. Outro fator de crédito à execução do nosso Projeto consiste no envolvimento de pós-graduanda da UTFPR na formação continuada de professores, propiciando o crescimento do repertório intelectual e consciência política da participante – articulação de pesquisa, ensino e extensão.

4. Métodos e Procedimentos

Metodologicamente este Projeto configura-se, em face dos seus objetivos, basicamente, como pesquisa-ação, em que, a coordenadora e os integrantes pretendendo interagir de modo cooperativo com um grupo de professores participantes, buscam a ampliação do uso de recursos como livros infantis e ferramentas digitais para facilitação do planejamento docente.

O Projeto será realizado com aproximadamente 20 professores voluntários atuantes no EFI da rede pública municipal de Londrina - PR, no decorrer do meses de outubro e novembro de 2015, na modalidade semipresencial, com dois encontros presenciais previstos para as quintas-feiras 22 de outubro e 19 de novembro, das 18 às 20 horas, portanto, com 4 horas, a serem complementadas por 20 horas de atividades semanais *online* no decorrer do curso. Os participantes do Projeto serão oriundos, prioritariamente, da instituição em que se desenvolveu a primeira etapa do Estágio de Docência, onde há Laboratório de Informática e outros computadores disponíveis para o uso dos professores.

Os módulos do curso estão previstos da seguinte forma:

Módulo	Conteúdo
Encontro inicial	Contextualização e Problematização
1ª semana	Introdução às teorias sobre mediação de leitura Diferenciação entre biblioteca e sala de leitura Questões sobre o conteúdo da semana
2ª semana	Indicação de estratégias de planejamento – DCNs Aprofundamento sobre acervos PNLD 2013 Questões sobre o conteúdo da semana
3ª semana	Apresentação do PLANPED (tutorial) Exemplos do PLANPED – Unidades Temáticas – Prática com alunos de 3º ano Questões sobre o conteúdo da semana
4ª semana	Avaliação: Montagem de planos de aula por meio do PLANPED
Encontro final	Avaliação do programa e do curso

Para efeito de obtenção de certificado de 24 h (vinte e quatro horas), os participantes deverão apresentar frequência mínima de 75% às aulas presenciais e realizar as atividades de avaliação processual e dialógica relacionadas à instrumentalização para uso do programa PLANPED e à mediação de leitura com base em obras dos Acervos PNLD 2013.

5. Resultados e/ ou produtos esperados

- Ampliação da consciência e do domínio teórico dos participantes quanto às técnicas de mediação de leitura e uso de recursos tecnológicos para agilizar o planejamento e prática docentes;
- Alcance do interesse dos participantes e de seus alunos em explorar obras infantis com um olhar mais detalhado, no tocante à leitura, particularmente em relação aos acervos focalizados no Projeto;
- Expansão da compreensão dos itens que compõem o planejamento, e fortalecimento das referências teóricas dos docentes participantes quanto à mediação de leitura;
- desenvolvimento do potencial criativo dos participantes, pois o Projeto prevê aprimoramento das técnicas de planejamento de aulas mais dinâmicas, pressupondo o emprego de recursos de criatividade;
- Divulgação por intermédio da publicação e circulação de planos de aula elaborados pelos participantes;
- Divulgação da UTFPR junto à comunidade local;
- Publicação de artigos, em eventos científicos, pela coordenação e mestrandos, com relato crítico dos resultados obtidos no Projeto.

6. Recursos financeiros, humanos e físicos e equipamentos disponíveis

Não são previstas despesas com a execução do Projeto, pois os encontros presenciais serão realizados em escola pública a ser cedida pela Prefeitura Municipal e as atividades *online* serão postadas e recebidas por *e mail* ou via *Dropbox*, ferramentas gratuitas.

7. Cronograma

Período	set. /15	out./15	out. a nov./15	nov./15	dez./15
Atividades					
Elaboração e aprovação do Projeto	X				
Divulgação e inscrição		X			
Execução do Projeto			X		
Elaboração de Relatório e Avaliação do Projeto				X	
Entrega de certificados					X

8. Certificados

Os certificados para os envolvidos no Projeto serão emitidos pela DIREC- *Câmpus* Londrina, com carga horária total de 24 (vinte e quatro) horas.

9. Riscos e Dificuldades

Praticamente não há riscos, pois não existem gastos. Talvez a única dificuldade seja a adesão dos professores, por estarem em quase final de semestre letivo. Serão divulgadas e ofertadas as vagas do Projeto para professores de escolas municipais e estaduais de Londrina, não ultrapassando o limite de 20 participantes.

10. Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: alfabetização e letramento nas diferentes áreas do conhecimento / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica - Brasília: A Secretaria, 2012a.*

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *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, 2012b.*

BAJARD, E. *Da escuta de textos à leitura*. São Paulo: Cortez, 2007.

BUSATTO, C. *Práticas de oralidade na sala de aula*. Ilustrações Jôtah. São Paulo: Cortez,

2010.

COELHO, N. N. *Literatura Infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e à distância*. Campinas: Papyrus, 2003.

LONDRINA, Secretaria Municipal de Educação. *Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão Preliminar*. Quadro de Conteúdos (em fase de elaboração). Londrina – PR: A Secretaria, 2015.

MACHADO, M. Z. V. et al. *Escolhas (literárias) em jogo*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica Editora, 2009.

MACHADO, A. M. *Silenciosa algazarra: reflexões sobre livros e práticas de leituras*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓVOA, A. Os professores e o ‘novo’ espaço público da Educação. In: TARDIF, M.; LESSARD, C. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 217-33.

SOUZA, R. J.; FEBA B. L. T. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011.

YAMAMOTO, Karina. ANA: Dados sobre alfabetização são ruins, segundo especialistas. Disponível em <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/09/17/ana-dados-sobre-alfabetizacao-sao-ruins-segundo-especialistas.htm>> Acesso em 18 set. 2015.

ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. *Literatura e pedagogia: ponto e contraponto*. 2. ed. São Paulo: Global; Campinas, SP: ALB – Associação de Leitura do Brasil, 2008.

Londrina, 28 de setembro de 2015.

Marilu Martens Oliveira
Docente Coordenadora

PARECER DO DEPARTAMENTO DE EXTENSÃO	
<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Não favorável <input type="checkbox"/> Favorável com restrições:.....	
NOME: Mônica Leite	
DATA:	ASSINATURA:
PARECER DA DIRETORIA DE RELAÇÕES EMPRESARIAIS E COMUNITÁRIAS	
<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Não favorável <input type="checkbox"/> Favorável com restrições:.....	
NOME: Luis Fernando Cabeça	
DATA:	ASSINATURA:
PARECER DA DIRETORIA DE GRADUAÇÃO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	
<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Não favorável <input type="checkbox"/> Favorável com restrições:.....	
NOME: Elaine Cristina Ferruzzi	
DATA:	ASSINATURA:
PARECER DA DIRETORIA DE PLANEJAMENTO E ADMINISTRAÇÃO – (Se envolver recursos)	
<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Não favorável <input type="checkbox"/> Favorável com restrições:.....	
NOME: Cassiano Andrade Silva	
DATA:	ASSINATURA:
PARECER DO DIRETOR GERAL DO CAMPUS	
<input type="checkbox"/> Favorável <input type="checkbox"/> Não favorável <input type="checkbox"/> Favorável com restrições:.....	
NOME: Marcos Massaki Imamura	
DATA:	ASSINATURA:

APÊNDICE D: Descrição do Subproduto 3 – Website Planejamento Pedagógico – PLANPED

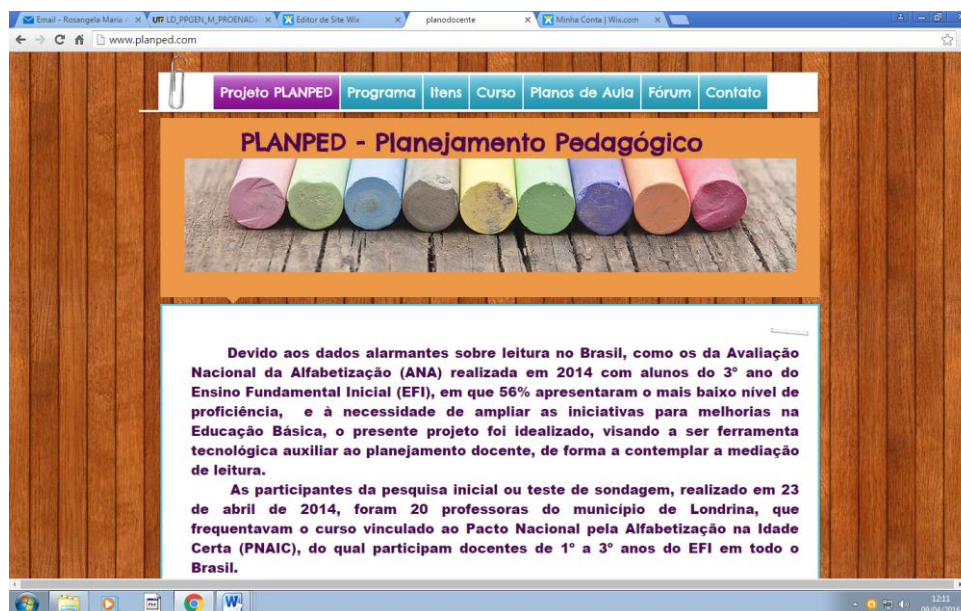
Website Planejamento Pedagógico – PLANPED

O desenvolvimento do subproduto *site* foi possível a partir da plataforma *www.wix.com*, que oferece serviços de criação de páginas na internet, de maneira bastante simples e com funcionamento eficiente.

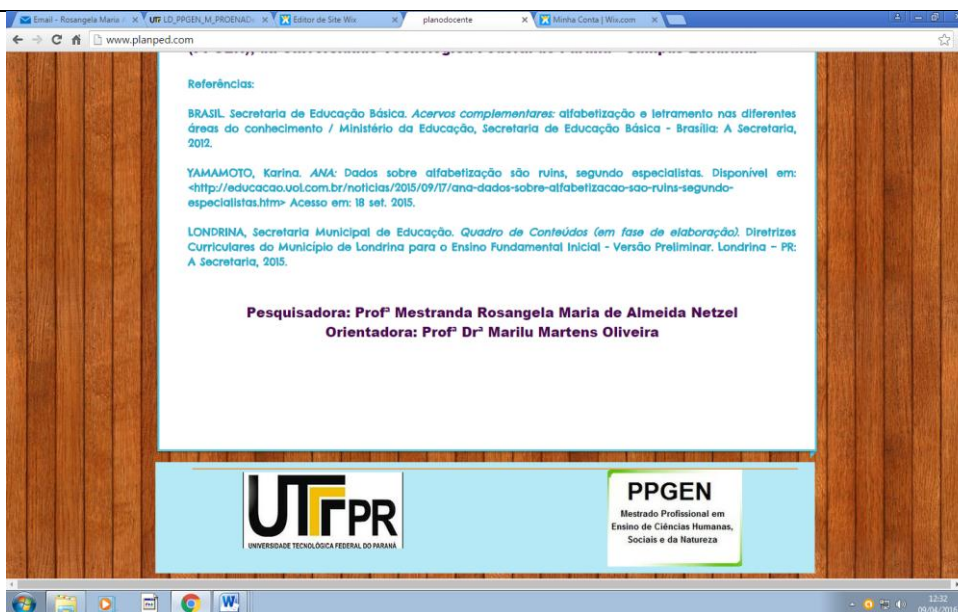
Foi grande a autonomia propiciada pela plataforma, tornando possível a concretização do subproduto a partir do pagamento de uma taxa de aproximadamente R\$ 300,00, para que pudesse suportar os detalhes pensados para o mesmo, como o nome de domínio específico, entre outros.

Dessa maneira, a partir do *WixEditor* as abas foram montadas, estruturadas e reestruturadas constantemente desde o segundo semestre de 2015, até o presente momento.

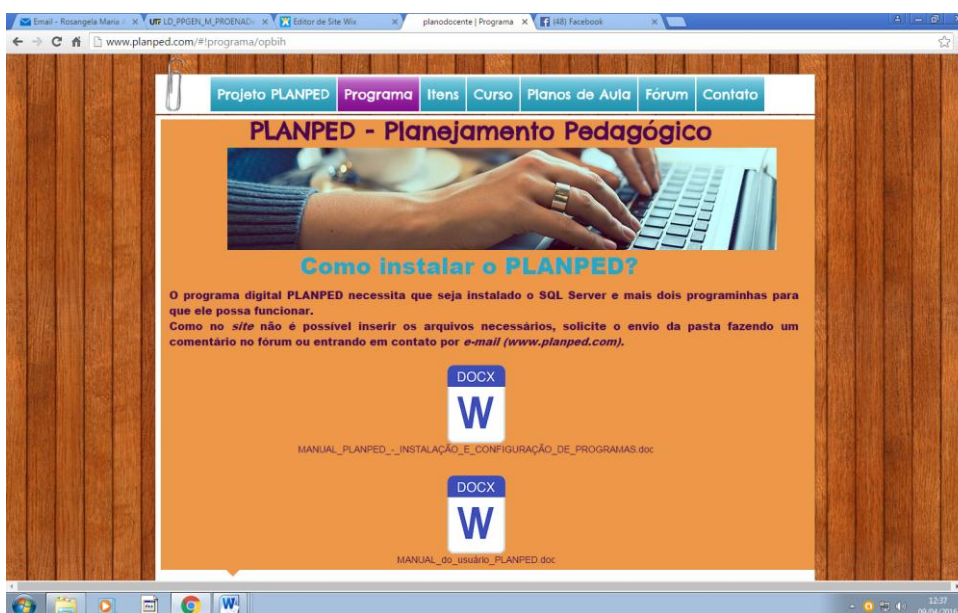
A página inicial do *site*, retratada na figura abaixo, traz uma introdução sobre o projeto PLANPED, descrevendo rapidamente o contexto, a justificativa e a metodologia adotadas na realização do mesmo.



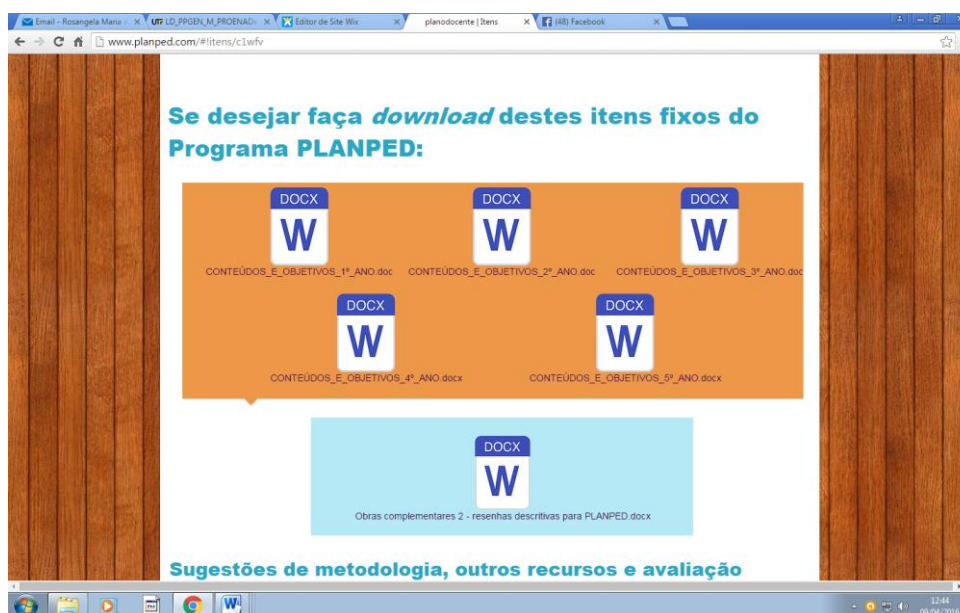
Os símbolos da UTFPR e do PPGEN encontram-se no rodapé de todas as páginas.



Na aba *Programa* não foi possível disponibilizar o PLANPED, pois a plataforma em que o *site* foi criado não permite fazer *upload* de arquivos do tipo. Por isso há nessa página apenas a descrição do contato para o recebimento da pasta que contém o produto e os manuais referentes à sua configuração e utilização.



Na aba *Itens* são descritos os elementos que compõem os campos do programa PLANPED, para *download*, sendo eles: *conteúdos e objetivos* (por série), de acordo com a grade curricular do município de Londrina – PR (LONDRINA, 2015); *metodologia*; *avaliação*; *recursos*; *obras complementares*, com resenhas descritivas dos *Acervos Complementares* (BRASIL, 2012a).





Nesta tela abaixo, comenta-se o Projeto de Extensão que regulamentou o Curso Semipresencial com docentes do Ensino Fundamental Inicial.



Na mesma aba encontram-se disponíveis os Cadernos de Formação 1 e 2, que se constituíram como material do curso, formulados a partir da pesquisa descrita nesta dissertação.

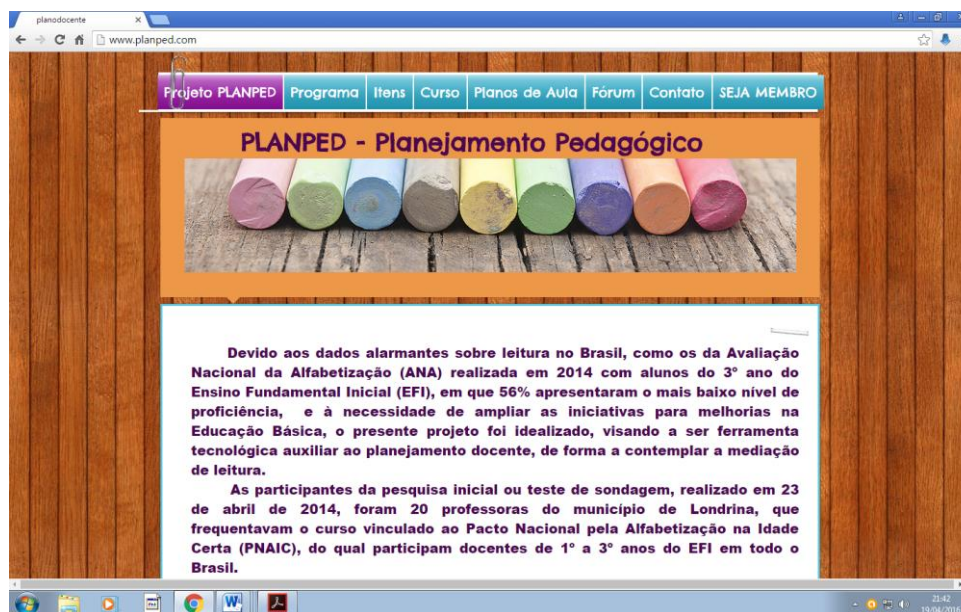


No ícone *Planos de Aula* encontram-se disponíveis para *download* os planejamentos do Estágio de Docência e os planos de algumas das participantes do curso, que autorizaram a sua publicação anônima.



O Fórum permanente, já retratado ao longo do texto desta dissertação, constitui a aba seguinte, criada por sugestão de uma das participantes do curso.

Na sequência, encontra-se a aba final, com os contatos das responsáveis pelo *site*.



Como pode ser observado nessa última imagem, o site continua sendo atualizado, testando-se novas ferramentas, como a inclusão de membros, que poderão visualizar páginas exclusivas.

APÊNDICE E: Plano de Aula da P3 – Produzido no PLANPED

Plano de aula

1. Descrição: PLANO DE AULA

Escola: ...

Cidade: LONDRINA

Pofessor(a): P3

Turma: 4º ANO

Tema: CONSCIÊNCIA NEGRA

Data(s) e carga horária: 20/11/2015 A 24/11/2015

Observação/Justificativa:

PELA CELEBRAÇÃO DA DATA E POR FAZER PARTE DO CONTEÚDO ACHEI INTERESSANTE TRABALHAR O TEMA COM AS CRIANÇAS PARA CONSCIENTIZAÇÃO E ESCLARECIMENTOS.

2. Conteúdos e Objetivos - extraídos das Diretrizes Curriculares do Município de Londrina para o Ensino Fundamental Inicial - Versão preliminar (LONDRINA, 2015)

HISTÓRIA – IDENTIDADES - Identificar e vivenciar atitudes de respeito e cooperação em meio à diversidade de grupos e espaços.

(4º) PORTUGUÊS - APROPRIAÇÃO DA ESCRITA / (PRÁTICAS DE ESCRITA) - • Aplicar regras gramaticais em produções de texto.

(4º) PORTUGUÊS - APROPRIAÇÃO DA ESCRITA / (PRÁTICAS DE ESCRITA) - • Observar os efeitos de sentidos nas produções orais e escritas afirmativas, negativas, interrogativas e exclamativas.

(4º) PORTUGUÊS – LEITURA / (PRÁTICAS DE LEITURA) - • Ler para apreciar diversos gêneros textuais.

(4º) PORTUGUÊS – LEITURA / (PRÁTICAS DE LEITURA) - • Ler para buscar informações.

(4º) PORTUGUÊS - PRODUÇÃO DE TEXTO - • Produzir diferentes gêneros textuais

(4º) PORTUGUÊS - ORALIDADE / (FALAR E ESCUTAR) - • Expor opiniões nos debates com os colegas.

(4º) PORTUGUÊS - ORALIDADE / (FALAR E ESCUTAR) - • Recontar histórias, situações vividas e textos lidos, respeitando a sequência temporal e causal.

3. Metodologia - Estrutura nas etapas da Sequência Básica (COSSON, 2007).

Motivação: Realizar atividade oral relacionada à temática.

Motivação: Dar abertura para exposição de conhecimentos prévios sobre o tema.

Motivação: Propor atividade escrita sobre o tema.

Motivação: Atividade artística envolvendo o tema.

Introdução: Explorar imagens do livro antes de abordar o texto escrito.

Leitura: Propor leitura integral da obra em grupos.

Interpretação: Análise coletiva da linguagem e do sentido do texto.

Interpretação: Atividade escrita de interpretação.

Interpretação: Reprodução do texto ouvido.

4. Avaliação:

A avaliação se dará por meio da participação oral e das inferências apresentadas no

decorrer da aula.

Os alunos serão avaliados por meio das atividades escritas desenvolvidas no decorrer da abordagem temática.

5. Obra Complementar:

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. Depois de enfrentar muito preconceito e dificuldade, ela se torna a rainha da bateria. Com esse enredo, o leitor tem a oportunidade de perceber uma escola de samba como um espaço de arte, cultura, diversão, aprendizagem e convivência. Na obra, o samba é apresentado como uma das maiores manifestações da cultura popular brasileira, originada das matrizes africanas.

(BRASIL, 2012c, p. 123)

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. Assim, no nascimento, no rito de passagem para a vida adulta, na morte e mesmo nos momentos em que um membro da tribo comete um ato considerado impróprio, é por meio da canção que todos se manifestam. O poema propicia trabalhar a noção de lugar e região, além de ampliar o universo vocabular do leitor e desenvolver conteúdos relacionados à pluralidade cultural.

(BRASIL, 2012c, p. 121)

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 e seus códigos estéticos, artísticos e éticos, que dialogam profundamente com a cultura brasileira. A obra é uma verdadeira viagem pelo vasto continente africano.

(BRASIL, 2012c, p. 122)

Livro Didático - Projeto Tempo de Aprender - Língua Portuguesa, 5º ano, IBEP - P. 202 - 205 - Conto Africano: Carne de Língua

6. Outros Recursos:

Materiais diversos para ilustrar e/ou reproduzir texto.

Materiais individuais dos alunos.

Quadro de giz e giz.

Textos impressos.

Livros.

Livros didáticos.

Folhas sulfites.

Papel almaço.

7. Referências:

VILA, Martinho da. *A rainha da bateria*. Ilustrações Marcelo D'Saete. São Paulo: Lazuli Editora, 2009.

PAIXÃO, Fernando. *Canção dos povos africanos*. Ilustrações: Sérgio Melo. Fortaleza: IMEPH, 2010.

DESNOËTTES, Caroline; HARTMANN, Isabelle. *Batuque de cores*. Tradução Hildegard Feist. Curitiba: A Página, 2011.

SILVA, E.G.O. *Língua portuguesa - Coleção Tempo de Aprender*. 3 ed. São Paulo: IBEP, 2014.