

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

ELISÂNGELA FRAGA MACHADO

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Florianópolis

2017

ELISÂNGELA FRAGA MACHADO

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Pedagogia da Universidade Federal
de Santa Catarina como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Lapa
de Aguiar

Florianópolis

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Machado, Elisângela Fraga

As práticas de leitura e escrita para além dos muros da escola : uma análise a partir de relatos de experiências docentes do pacto nacional pela alfabetização na idade certa / Elisângela Fraga Machado ; orientador, Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar, 2017.

70 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). 3. Alfabetização e letramento. 4. Práticas de leitura e escrita. 5. Formação de professores. I. Aguiar, Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

ELISÂNGELA FRAGA MACHADO

**AS PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA:
UMA ANÁLISE A PARTIR DE RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOCENTES DO
PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA**

Este Trabalho Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciada em Pedagogia e aprovado em sua forma final pelo Curso de Pedagogia.

Florianópolis, 29 de junho de 2017.

Prof.^a Dr.^a Patrícia Laura Torriglia
Coordenadora do Curso

Banca examinadora:

Profa. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar (EED/CED/UFSC)
Orientadora

Prof. Dr. Everaldo Silveira (MEN/CED/UFSC)
Titular

Profa. Dra. Zenilde Durli (MEN/CED/UFSC)
Titular

Profa. Dra. Maria Izabel de Bortoli Hentz (MEN/CED/UFSC)
Suplente

AGRADECIMENTOS

Quando iniciei o curso do magistério, buscava por metodologias pedagógicas para me auxiliar em um trabalho voluntário que eu fazia com crianças. Nesse curso me deparei com a educação que vinha sendo realizada nas escolas públicas e acabei me sensibilizando. Decidi então fazer o curso de Pedagogia para poder trabalhar na rede pública e contribuir com a educação das crianças que estão em processo de alfabetização.

No começo foi uma necessidade, depois um desejo, e por fim, o sonho se tornou realidade. O alcance desse sonho somente foi possível com a participação de pessoas envolvidas nesses anos de minha formação. Assim, só tenho a agradecer, por aqueles que de alguma maneira ajudaram a tornar esse sonho possível.

Em especial agradeço...

... meus pais, que me educaram e me ensinaram a ser uma pessoa íntegra, responsável, dedicada.

... Helena, minha filha, que insistiu para que eu me candidatasse em uma vaga na UFSC, e que me orientou nos primeiros passos dessa caminhada.

... Sofia e o Nickolas, meus filhos queridos que muitas vezes emprestaram as suas experiências, as suas brincadeiras, para servirem de análise nas disciplinas do curso.

... meu marido, Alessandro, que foi imensamente paciente, auxiliando-me e apoiando nos momentos em que tive dificuldades e companheiro nos momentos que compartilhei as alegrias.

... aos colegas da turma, pela companhia durante esses quatro anos, foram tardes em que estudamos, brincamos, choramos, discutimos, festejamos, divertimo-nos e realizamos muitos aprendizados.

... aos professores do curso por terem compartilhado os conhecimentos que possuem, contribuindo para a minha formação enquanto docente.

... à professora Maria Aparecida, pela paciência, compreensão e dedicação que teve comigo, acolhendo o meu projeto, compartilhando o seu conhecimento, atendendo prontamente minhas solicitações, sossegando minhas aflições, orientando-me na escrita do texto, sempre com palavras positivas de incentivo.

... Maria, minha *eterna dupla*, pela paciência que teve comigo escutando minhas reclamações, pelo companheirismo durante a realização dos trabalhos e pelo aprendizado que juntas construímos.

... e acima de tudo, Deus, Nosso Pai, que sem ele nada disso seria possível...

*A escola veio na hora certa.
E tomou o futuro pela mão.
Ler, escrever, contar...
No começo, ele sentiu um entusiasmo verdadeiro.
Que todos aqueles pauzinhos, laços, curvas, redondos
e pontezinhas juntos formassem letras, era bonito!
E que aquelas letras juntas dessem em sílabas, e que
as sílabas, lado a lado, fossem palavras, ele nem
acreditava. E que certas palavras lhe fossem
familiares, era mágico!*

Daniel Pennac

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar como se organiza metodologicamente o trabalho pedagógico explicitado em relatos de experiências docentes, em publicações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Santa Catarina e como são estabelecidas as relações com as práticas sociais de leitura e escrita. Como objetivos específicos delineamos: descrever e apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa; realizar reflexões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento; verificar em relatos de experiências docentes como se deu a organização do trabalho pedagógico no que diz respeito à função social da leitura e escrita. A metodologia empregada nessa pesquisa é de caráter bibliográfico e documental pois se apoiou em autores de referência e relatos de experiências. No decorrer da análise foi possível observar que professores alfabetizadores, participantes da formação do PNAIC, adotaram a concepção da alfabetização na perspectiva do letramento em suas práticas pedagógicas, na medida em que proporcionaram às crianças práticas de leitura e escrita em eventos reais de uso da língua. Verificou-se também que as propostas didáticas desenvolvidas pelos professores contemplaram diversas atividades que associaram os conteúdos escolares às situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano, propiciando às crianças experiências em diversos eventos reais de escrita, contextualizados, em que elas puderam realizar práticas de leitura e escrita para além dos muros da escola.

Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. Práticas de leitura e escrita.

LISTA DE SIGLAS

CED - Centro de Ciências da Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

MEC – Ministério da Educação

NEPALP - Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

PNBE - Programa Nacional da Biblioteca na Escola

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

TCC – Trabalho de Conclusão de Curso

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 PROBLEMATIZAÇÃO	12
3 OBJETIVOS.....	13
3.1 Objetivo Geral.....	13
3.2 Objetivos Específicos.....	13
4 METODOLOGIA.....	14
5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
5.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.....	15
5.2 A alfabetização na perspectiva do letramento	23
5.3 Ampliando a compreensão e discussão da função social da leitura e escrita ou ampliando o conceito de letramento	27
6 PRÁTICAS DE LEITURAS E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA.....	30
6.1 Viajando pelas cartas	33
6.2 Uma experiência com situações-problemas no ciclo de alfabetização: o sistema monetário em foco	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS	44
REFERÊNCIAS	46

1 INTRODUÇÃO

Há alguns anos realizei o Curso de Magistério em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental e durante a disciplina de Didática desse curso, realizei estágios obrigatórios com intervenção pedagógica. Era de grande relevância para meu planejamento observar e registrar o cotidiano da sala de aula. Era por meio desses elementos que descobria o avanço nas aprendizagens realizadas pelas crianças, identificava aquilo que ainda precisavam desenvolver e, principalmente, refletia sobre a minha prática pedagógica.

O contato com a realidade da sala de aula durante o estágio no magistério nos primeiros anos do Ensino Fundamental, também me fez conhecer algumas necessidades das crianças com relação ao processo de alfabetização e identificar como as práticas pedagógicas realizadas naquela escola da rede pública contemplavam aquele processo. Assim, essa experiência foi determinante para minha decisão em fazer o curso de Pedagogia para atuar como professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede pública, particularmente nos três primeiros anos, denominado ciclo de alfabetização¹ e poder auxiliar as crianças nesse período da escolaridade.

Movida pelo meu desejo, ingressei no Curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). No decorrer do curso continuei nutrindo o hábito de registrar e agora registrava as aulas das quais participava como estudante, sabendo que tais registros seriam importantes para guardar memória daquilo que eu vivi e, a partir deles, construía reflexões e aprendizagens as quais foram relevantes para minha formação acadêmica e também contribuíram para que eu me constituísse como professora.

Conhecer a relevância desses registros e minha vontade de atuar como professora alfabetizadora resultou no meu pré-projeto de Trabalho de Conclusão do Curso (TCC). O objeto de pesquisa deste eram os registros diários de professores dos anos iniciais do ensino fundamental. A pesquisa tinha como objetivo fazer um levantamento entre professores/as do primeiro e segundo anos do Ensino Fundamental que realizavam o registro diário e conhecer quais as formas e as condições em que tais registros eram realizados, bem como verificar a importância que os professores atribuíam a essa prática. A metodologia do trabalho pautava-se em uma pesquisa de campo, por meio da realização de entrevistas com professores.

¹ O Ciclo de Alfabetização, conforme consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, compõe-se dos três primeiros anos do Ensino Fundamental de Nove Anos, cuja finalidade é assegurar a alfabetização e o letramento das crianças, de maneira sequencial sem que haja a interrupção da trajetória escolar por repetência (BRASIL, 2013).

Nesse tempo, eu cursava a oitava fase do curso de Pedagogia e me aproximei da Professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar que lecionava na disciplina de Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar. Em uma de nossas aulas falei a ela sobre o tema do meu pré-projeto e sobre uma possível orientação. Ao ler o pré-projeto a professora demonstrou a preocupação com relação ao tempo para a realização de um trabalho de campo, mas ressaltava a importância do tema que a pesquisa enfatizava. Portanto, o curto período de tempo para a realização do TCC não permitiu que eu fosse a campo colocar em prática a pesquisa que havia planejado.

A Professora Maria Aparecida, já como minha orientadora, propôs uma segunda opção para uma aproximação daquilo que era o meu objeto de pesquisa. Ela sugeriu que eu conhecesse as publicações dos relatos da experiência docente do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)² em Santa Catarina³ para que eu me debruçasse sobre eles e pudesse estabelecer alguma relação com o meu pré-projeto. Realizei a leitura das publicações e fiquei interessada no trabalho desenvolvido pelos professores alfabetizadores a partir da formação do PNAIC. No entanto, não encontrei nesses relatos o objeto de análise de minha pesquisa inicial que eram os registros diários dos professores. Há sim nesse banco de dados o registro de proposições já concluídas em formato de relatos da experiência vivida e refletida pela professora alfabetizadora em coautoria com formadoras e orientadoras de estudo do PNAIC⁴.

Contudo, ao ler os relatos docentes das publicações do PNAIC, observei, entre tantos outros aspectos, que existe uma preocupação dos professores, ao propor as sequências e projetos didáticos, em estabelecer uma relação com as temáticas que transitam dentro do espaço escolar com a realidade vivenciada pela criança fora dos muros da escola, principalmente àquelas relativas à função social da leitura e da escrita. Causou-me grande interesse esse movimento de relacionar o conhecimento produzido dentro da sala de aula com o cotidiano das crianças e, ao mesmo tempo, trazer o que acontece no dia a dia das crianças para dentro da sala de aula.

² Desse momento em diante, ao nos referirmos ao Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, utilizaremos apenas a sua sigla: PNAIC.

³ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa é um programa do governo federal em parceria com universidades abrangendo todo o território nacional, voltado para a formação do professor alfabetizador, cujo início se deu em 2012 e ainda está em vigência. Posteriormente, na parte da fundamentação teórica, iremos nos ater um pouco mais em sua organização e peculiaridades. Esse programa oportunizou ao grupo que o coordenava na UFSC a organizar a produção de cinco volumes de relatos de experiência dos professores envolvidos no programa em coparceria com formadores e orientadores de estudo Vol. 1 e 2 (SILVEIRA et al., 2016), Vol. 3,4 e 5 (SILVEIRA et al., 2017)) e também de um livro que é uma coletânea de artigos sobre as questões de letramento e alfabetização (SILVEIRA et al., 2016). (Cf. referências completas ao final do trabalho).

⁴ O PNAIC se organiza a partir de uma configuração composta por diversos perfis: coordenador geral, supervisor, formador, orientador de estudos e professor alfabetizador. No tópico 5.1 abordaremos mais detalhadamente essa informação.

A partir desse olhar sobre os relatos e também pelo meu interesse nas questões que permeiam o processo de alfabetização das crianças, fui motivada a investigar nas propostas pedagógicas realizadas pelos professores alfabetizadores da formação do PNAIC de que forma organizam metodologicamente seu trabalho e como estabelecem relações com as práticas de leitura e escrita dentro e fora do espaço escolar.

Levei essa proposta para a Professora Maria Aparecida, que acolheu a ideia e auxiliou a definir o novo rumo da pesquisa. Assim, deixando de lado, por ora, as questões pertinentes aos registros diários dos professores, busquei o tema de minha pesquisa nesse recorte: identificar em relatos das publicações do PNAIC como se manifesta a função social da leitura e escrita nos projetos e sequências didáticas realizados pelos professores alfabetizadores da formação do PNAIC.

Portanto, espero com essa pesquisa colaborar com as produções que versam sobre as práticas pedagógicas da alfabetização a partir do PNAIC, bem como contribuir para a construção de novas reflexões sobre o tema, sem pretensão de esgotar essa importante discussão que cada vez mais se faz presente e necessária.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

Em virtude da importância que a função social da leitura e escrita desempenha na vida e no processo de alfabetização da criança, uma questão principal orienta a pesquisa: Qual é a relação entre função social da leitura e da escrita e os encaminhamentos metodológicos presentes em relatos de experiência docente nas publicações do PNAIC?

A partir da problemática principal outras questões desdobram-se e tornam-se pertinentes na investigação do tema, tais como: De que forma as propostas pedagógicas mobilizam as crianças para a compreensão da função social da leitura e escrita? Como os professores organizam metodologicamente as proposições para que as crianças experimentem práticas de leitura e escrita que relacionem as vivências da escola com a vida para além de seus muros?

3 OBJETIVOS

3.1 Objetivo Geral

Analisar como se organiza metodologicamente o trabalho pedagógico explicitado em relatos de experiência docente, em publicações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) em Santa Catarina e como são estabelecidas as relações com as práticas sociais de leitura e escrita dentro e fora do espaço escolar.

3.2 Objetivos Específicos

- ✓ Descrever e apresentar o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
- ✓ Refletir sobre a alfabetização na perspectiva do letramento.
- ✓ Verificar em relatos de experiência docente como se deu a organização do trabalho pedagógico no que diz respeito à função social da leitura e escrita.

4 METODOLOGIA

A metodologia empregada nessa pesquisa é de caráter bibliográfico e documental. É de caráter bibliográfico porque se pauta no estudo de publicações de autores que pesquisam e versam sobre assuntos relacionados ao tema a ser investigado. Conforme Severino (2007, p. 122), a pesquisa de caráter bibliográfico é realizada “[...] a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.”.

A pesquisa documental, segundo Severino (2007), utiliza fontes primárias para análise, isto é, fontes que ainda não receberam tratamento analítico. Dessa forma, esta pesquisa também é de caráter documental, pois a análise realizada utiliza um banco de dados já existente que são os cadernos compostos por relatos da experiência docente produzidos a partir da formação do PNAIC em Santa Catarina. Este banco de dados é uma fonte primária, visto que ainda não se constituíram em objeto de análise.

Assim, com a definição do tema do TCC e a metodologia a ser utilizada, realizei o levantamento de material para a fundamentação teórica e orientação da pesquisa. Resgatei todo o material estudado durante o curso de pedagogia tais como: textos, artigos, livros, minhas anotações, indicações de vídeos e separei aqueles que possivelmente me ajudariam a organizar e fundamentar a pesquisa. A professora Maria Aparecida também fez indicações de leituras sobre o tema e, além disso, busquei na base de dados Portal da CAPES e bibliotecas recursos que pudessem me auxiliar a pensar sobre o assunto de minha pesquisa.

A partir dos materiais selecionados e organizados, realizei leituras e fichamentos, tecendo reflexões para o embasamento teórico e para a análise dos relatos docentes nas publicações do PNAIC.

Para a seleção dos relatos que foram analisados, levei em consideração aqueles que abordaram em sequências e projetos didáticos a ênfase em componentes curriculares distintos e aqueles que apresentaram propostas didáticas que levaram o conhecimento para além dos muros da escola. Dessa forma, procurei selecionar dois deles considerando o objeto de análise de minha pesquisa e o tempo disponível para a sua realização.

A redação do trabalho está organizada da seguinte forma: no primeiro momento procuro compreender o que é e como se organiza o PNAIC; em seguida realizo reflexões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento; no segundo momento busco situar como se organizou as publicações de experiência docente resultantes da formação realizada pelo PNAIC nos municípios do estado em Santa Catarina; e, por fim, realizo a análise de dois relatos contidos nessas publicações.

5 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Este capítulo apresenta, no primeiro momento, uma breve descrição da implementação do PNAIC, explicita qual o objetivo do programa, relata como se organizou a formação de professores e aponta a concepção de alfabetização adotada pelo programa.

No segundo momento, tece considerações sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, bem como, busca discutir e refletir sobre os conceitos de alfabetização e de letramento a partir de autores que pesquisam e versam sobre as concepções relacionadas a esses termos.

5.1 O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

Os primeiros anos do Ensino Fundamental, são destinados à alfabetização e ao letramento das crianças. Conforme explicitado nas Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, os três primeiros anos dessa etapa da educação tem como dever, assegurar:

- I – a alfabetização e o letramento;
- II – o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Música e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia;
- III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro. (BRASIL, 2013, p. 137).

Dessa forma, esse tempo sequencial de três anos, denominado ciclo de alfabetização, é de grande importância na vida escolar da criança. É um momento basilar para a promoção do percurso escolar dessa criança, uma vez que é o período em que ela se insere formalmente no mundo da leitura e da escrita.

Durante o curso de pedagogia, por meio de autores como Leher (2009) e Freitas (2002), foi possível refletir sobre a dura realidade da qualidade da educação do nosso país. Embora a garantia de uma educação de qualidade esteja salvaguardada no aporte legal (BRASIL, 1996), a história da educação brasileira tem mostrado o contrário. Os baixos índices de desempenho escolar apontados pelas avaliações durante o percurso histórico da alfabetização no país, sem procurar discutir aqui a forma como são realizadas essas avaliações, têm apontado que a grande

maioria das crianças chega ao final da escolaridade básica sem estar alfabetizadas e letradas. Esse resultado favorece debates relacionados à alfabetização dessas crianças que:

[...]se mantêm no sistema público de educação e não atingem um determinado padrão, especialmente se não conseguem ler, escrever e realizar interpretações, a partir de diferentes gêneros textuais, seja pelo domínio da língua ou do conhecimento matemático. (CONSTANT, 2015, p. 13).

De acordo com esse cenário educacional, existe uma preocupação do Ministério da Educação (MEC) em organizar políticas públicas para a formação continuada dos professores alfabetizadores, visando amenizar o problema do desempenho escolar das crianças do ciclo de alfabetização. O PNAIC se constitui nesse contexto de debates promissores para a alfabetização como um desdobramento das políticas públicas anteriores⁵, estruturadas pelo MEC, para a formação continuada dos professores alfabetizadores.

Compromisso formal assumido pelo governo federal, estados e municípios, o PNAIC tem como objetivo primeiro assegurar a alfabetização das crianças ao final do terceiro ano do Ensino fundamental, ou seja, até os oito anos de idade. Para alcançar esse intento o professor alfabetizador é o alvo, visto que é por meio dele que o PNAIC reconhece a possível melhoria da qualidade na educação (ARAÚJO, 2015).

Desse modo, o PNAIC compõe um “[...] conjunto integrado de ações, materiais e referências curriculares e pedagógicas disponibilizados pelo MEC, tendo como eixo principal a formação continuada de professores alfabetizadores.” (ARAÚJO, 2015, p. 18).

A implementação do PNAIC aconteceu em 2012, apoiado na elaboração da base legal do programa. Estruturado legalmente, o trabalho de formação continuada de professores teve início em 2013 e teve como área principal de atuação a Linguagem com ênfase em Língua Portuguesa. Seguindo a trajetória da formação, no ano de 2014, o trabalho de formação dos professores tinha como ênfase de estudo a área da Matemática, mas com continuidade das questões formativas da língua portuguesa e dialogando com outros componentes curriculares. E para o ano de 2015 a formação continuada dos professores considerou a interdisciplinaridade como a base para o trabalho de formação (ARAÚJO, 2015).

As ações oferecidas por esse programa de formação constituem-se nos seguintes eixos de atuação:

⁵ O programa em funcionamento antes do PNAIC era denominado de Pró-letramento. Também era um programa do MEC em parceria com as Universidades e consistia na formação continuada dos professores alfabetizadores por meio de curso semipresencial. O objetivo do programa era promover a melhoria da aprendizagem da leitura, escrita e matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2007).

1) formação continuada presencial para professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo, 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais, 3) avaliações sistemáticas que contemplam as avaliações processuais, debatidas durante o curso de formação e 4) gestão, o controle social e a mobilização. (ARAÚJO, 2015, p. 22).

O primeiro eixo de atuação, destinado à formação dos professores alfabetizadores e os orientadores do PNAIC, tem como objetivo realizar discussões sobre a alfabetização na perspectiva do letramento, com foco nos encaminhamentos pedagógicos das várias áreas do conhecimento de modo interdisciplinar e também discussões sobre a gestão e organização do ciclo de alfabetização. O segundo eixo, refere-se aos recursos pedagógicos disponibilizados pelo programa e distribuídos às escolas, tais como, livros didáticos e dicionários de Língua Portuguesa fornecidos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), jogos e obras de literatura e de pesquisa fornecidas pelo Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE), entre outros recursos, que formam um conjunto de materiais específicos para alfabetização. O terceiro eixo diz respeito às avaliações processuais realizadas pelos professores com as crianças e as avaliações externas para verificar o nível de alfabetização alcançado ao final do terceiro ano do ciclo. E por fim, o quarto eixo de atuação é caracterizado pelas instâncias da gestão organizacional do PNAIC, são elas que estabelecem a articulação entre os estados, os municípios, as unidades formadoras e o MEC para assegurar o funcionamento e a organização do programa de forma que este alcance o seu objetivo (ARAÚJO, 2015).

A formação continuada dos professores tem sido realizada por meio de um curso, presencial, o qual é operacionalizado pela articulação entre universidades (por uma coordenação geral, adjunta e supervisores), secretarias de educação (por meio de coordenadores locais e orientadores de estudo por elas indicadas a partir dos critérios do MEC) e escolas com intuito da efetivação da formação dos professores alfabetizadores que atuam nas salas de aulas das escolas. A articulação se dá pela constituição de dois grupos de professores, os formadores e os orientadores de estudo e, por conseguinte estes agem sobre o grupo dos professores alfabetizadores. Como descreve Rolkouski e Leal (2015, p. 28)

O professor formador, profissional selecionado por universidades públicas brasileiras, realiza a formação dos orientadores de estudo. O orientador de estudos, por sua vez, selecionado pelos municípios, a partir de critérios estabelecidos pelo MEC, organiza, com base nos mesmos princípios formativos, a formação dos professores alfabetizadores, atuantes nos três primeiros anos, em escolas públicas de diversas regiões do País. Esse tripé, formado pelos três grupos de professores, mobilizará diferentes saberes que

se materializarão em práticas escolares, que devem resultar em conhecimentos efetivos para as crianças.

Os formadores, orientadores de estudo e professores alfabetizadores também contam com os Cadernos de Formação elaborados para o PNAIC como suporte para as discussões realizadas durante o curso e também para uso em outros momentos de reflexão sobre as práticas pedagógicas ou mesmo para consultas (ROLKOUSKI e LEAL, 2015).

A impressão dos cadernos é de responsabilidade do MEC através do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e eles são distribuídos gratuitamente àqueles comprometidos com a formação⁶.

Cada caderno constitui-se de textos diversos que auxiliam nas reflexões sobre a temática abordada no título do caderno, apresentam indicações para o trabalho na sala de aula ou relatos de experiências docentes articulados às reflexões teóricas, apresentam exemplos de práticas interdisciplinares destinadas à alfabetização das crianças utilizando os recursos didáticos disponibilizados pelo MEC e também traz indicações comentadas de livros, sites, vídeos e artigos. (ROLKOUSKI e LEAL, 2015).

Ainda sobre o eixo de atuação da formação continuada dos professores o programa destaca alguns princípios que orientam as ações do Pacto para a formação, são eles:

A prática da reflexividade: pautada na ação prática/teoria/prática, operacionalizada na análise de práticas de salas de aulas, aliadas à reflexão teórica e reelaboração das práticas.

A constituição da identidade profissional: efetivada em momentos de reflexão sobre as memórias do professor enquanto sujeito de um processo mais amplo, procurando auxiliá-lo a perceber-se em constante processo de formação.

A socialização: operacionalizada na criação e fortalecimento de grupos de estudo durante as formações que, espera-se, transcenda o momento presencial, diminuindo o isolamento profissional, intrínseco à profissão de professor, que, em geral, mantém contato com pais, alunos e diretores, mas não com seus pares.

O engajamento: privilegiar o gosto em continuar a aprender é uma das metas primordiais da formação continuada e certamente faz parte da melhoria de atuação em qualquer profissão.

A colaboração: para além da socialização, trata-se de um elemento fundamental no processo de formação. Através da colaboração, busca-se a formação de uma rede que visa ao aprendizado coletivo, por meio do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento. (ROLKOUSKI e LEAL, 2015, p. 27-28).

⁶ Os Cadernos de Formação também estão disponíveis em formato digital no site do PNAIC pelo link: <http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>, acesso em 12 abr 2017.

Além de tais princípios, dentro do eixo da formação continuada, o programa aponta dois aspectos positivos, o primeiro está relacionado à concepção da formação continuada no que se refere à reflexão sobre a prática docente. Tal aspecto permite a “[...] mobilização dos saberes desenvolvidos pelos professores durante sua trajetória acadêmica e profissional, como também amplia, aprofunda e ressignifica esses saberes.” (ARAÚJO, 2015, p. 25).

O outro aspecto diz respeito à concepção da alfabetização adotada pelo Pacto: a alfabetização na perspectiva do letramento. Ao adotar essa concepção o programa pretende que o professor alfabetizador realize um trabalho pedagógico que

[...] possibilite às crianças mais do que apenas ler e escrever algumas palavras soltas e descontextualizadas ou textos forjados e sem sentido. Esperamos que estas crianças ao final do ciclo de alfabetização leiam e escrevam textos com autonomia, em situações sociais as mais diversas, e não apenas no contexto escolar. (ARAÚJO, 2015, p. 25).

Dessa forma, é possível observar a importância que o Pacto destina à formação dos professores alfabetizadores para que o trabalho realizado por eles nas escolas possa dar conta do objetivo primordial do programa que é alfabetizar as crianças até o terceiro ano do Ensino Fundamental.

O ciclo de alfabetização, ou seja, esse período de três anos pressupõe-se como um tempo necessário para que seja consolidada a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita e assim as crianças “[...] possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento.” (BRASIL, 2012a, p. 22).

A aprendizagem desses conhecimentos constitui-se nos direitos de aprendizagem que o PNAIC prevê a partir da “[...] delimitação de conhecimentos, habilidades e capacidades a ser contempladas nas propostas curriculares.” (BRASIL, 2012a, p. 06), ou seja, ele define a partir das diretrizes curriculares e da legislação vigente conhecimentos, habilidades e capacidades pertinentes para atender o direito à educação das crianças no ciclo de alfabetização.

O direito à educação assegurado no Artigo 5º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, diz que a Educação Básica é direito de todos. E, a finalidade da Educação Básica, conforme estabelecido no Artigo 22 da referida Lei, é “[...] desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”.

Dessa forma, a escola, além de ser obrigatória, tem papel relevante para a criança, pois esse espaço é responsável pela formação da criança para que esta última participe ativamente na sociedade (BRASIL, 2012b).

Pela especificidade das aprendizagens do ciclo de alfabetização, a progressão continuada se apresenta como uma forma de organização desse ciclo. A progressão continuada se constitui como uma possibilidade de garantir os direitos de aprendizagem da criança nessa etapa da educação básica. Sobre a progressão continuada o Pacto enfatiza que esta

[...] é uma progressão em que estejam garantidos os direitos de aprendizagem (conhecimentos, capacidades e habilidades) aos meninos e às meninas nessa fase escolar, e não como uma mera “passagem” para o ano subsequente e isso somente é possível por meio de instrumentos claros de avaliação diagnóstica. (BRASIL, 2012a, p. 23).

Portanto, a progressão continuada não é somente passar para o ano subsequente, ela está respaldada em avaliações que podem ser realizadas pelos professores alfabetizadores com intuito não da “[...] medição de conhecimentos para determinar se estão aptos a progredir nos estudos, mas à identificação dos conhecimentos que os estudantes já desenvolveram, com o objetivo de fazê-los avançar em suas aprendizagens.” (ALBUQUERQUE, 2012c, p. 26), estas se tornam importantes instrumentos orientadores para a promoção da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização.

Para cada área de conhecimento o Pacto descreve os direitos de aprendizagem a serem alcançados, bem como os indicadores de quando o conhecimento ou a habilidade deve ser introduzido, aprofundado e consolidado conforme o ano do ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012b).

Concordamos com o posicionamento explicitado no Caderno de apresentação do Pacto sobre a importância de possibilitar às crianças o acesso à diversidade de gêneros que circulam nas esferas sociais, pois tal ação promove a participação das crianças no mundo da escrita. Entretanto, esse acesso não é suficiente para que elas dominem o Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e sejam capazes de lerem e escreverem com autonomia. Por outro lado, somente dominar o SEA, sem estar em contato com os gêneros textuais também não favorece a alfabetização na perspectiva do letramento (BRASIL, 2012a).

Por isso, o PNAIC afirma que não basta ou estar em contato com a diversidade de gêneros textuais disponíveis ou dominar o Sistema de Escrita Alfabética. Ambas dimensões da aprendizagem precisam acontecer simultaneamente para que a alfabetização na perspectiva do letramento seja concretizada.

Em razão disso, o PNAIC ressalta a importância de que os professores contemplem no planejamento didático

[...] a reflexão sobre conhecimentos do nosso sistema de escrita, situações de leitura autônoma dos estudantes e situações de leitura compartilhada em que os meninos e as meninas possam desenvolver estratégias de compreensão de textos, bem como situações em que sejam possibilitadas produções textuais de forma significativa. (BRASIL, 2012a, p. 07).

Dessa forma, no Caderno do Pacto os direitos de aprendizagem na área de Língua Portuguesa são elencados a partir do Artigo 32 da LDB 9.394/96 que estabelece a obrigatoriedade do Ensino Fundamental com duração de nove anos e assegura os direitos de aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, entre outros direitos importantes. Conforme descreve o caderno, os direitos de aprendizagem em Língua Portuguesa são:

- Compreender e produzir textos orais e escritos de diferentes gêneros, veiculados em suportes textuais diversos, e para atender a diferentes propósitos comunicativos, considerando as condições em que os discursos são criados e recebidos.
- Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura.
- Apreciar e usar em situações significativas os gêneros literários do patrimônio cultural da infância, como parlendas, cantigas, trava línguas.
- Compreender e produzir textos destinados à organização e socialização do saber escolar/científico (textos didáticos, notas de enciclopédia, verbetes, resumos, resenhas, dentre outros) e à organização do cotidiano escolar e não escolar (agendas, cronogramas, calendários, cadernos de notas...).
- Participar de situações de leitura/escuta e produção oral e escrita de textos destinados à reflexão e discussão acerca de temas sociais relevantes (notícias, reportagens, artigos de opinião, cartas de leitores, debates, documentários...).
- Produzir e compreender textos orais e escritos com finalidades voltadas para a reflexão sobre valores e comportamentos sociais, planejando e participando de situações de combate aos preconceitos e atitudes discriminatórias (preconceito racial, de gênero, preconceito a grupos sexuais, preconceito linguístico, dentre outros). (BRASIL, 2012b, p. 32).

O PNAIC leva em consideração o papel da escola pois é nesse espaço que a criança, em processo de alfabetização, vai sistematicamente aprender a ler e escrever. Nesse sentido a escola tem como atribuição “[...] ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos.” (BRASIL, 2012a, p. 26).

Partindo desse pressuposto esse programa estabelece quatro princípios centrais que permeiam o desenvolvimento do trabalho pedagógico, são eles:

1. o Sistema de Escrita Alfabética é complexo e exige um ensino sistemático e problematizador;
2. o desenvolvimento das capacidades de leitura e de produção de textos ocorre durante todo o processo de escolarização, mas deve ser iniciado logo no início da Educação Básica, garantindo acesso precoce a gêneros discursivos de circulação social e a situações de interação em que as crianças se reconheçam como protagonistas de suas próprias histórias;
3. conhecimentos oriundos das diferentes áreas de conhecimento podem e devem ser apropriados pelas crianças, de modo que elas possam ouvir, falar, ler, escrever sobre temas diversos e agir na sociedade;
4. a ludicidade e o cuidado com as crianças são condições básicas nos processos de ensino e de aprendizagem. (BRASIL, 2012a, p. 27).

Ao considerar esses princípios o PNAIC não propõe um método específico, engessado para o desenvolvimento da prática pedagógica dos professores alfabetizadores nas escolas. Todavia sugere diversas atividades didáticas, tais como, sequências didáticas e projetos didáticos, entre outras atividades, em que o professor pode tomar como base e adequar conforme a necessidade da sua turma. Dessa forma o processo que visa a formação do professor alfabetizador oferece subsídios para que ele desenvolva “[...] estratégias de trabalho que atendam diretamente às necessidades de sua turma e de cada aluno em particular, em função do desenvolvimento e domínio da língua escrita apresentada por esses alunos, no decorrer do ano letivo.” (ARAÚJO, 2015, p. 21).

O PNAIC ressalta que a formação do professor não está concluída com o encerramento do curso de graduação, mas ela está em constante realização na medida em que o professor se depara com conflitos e dúvidas que surgem no dia a dia da sua prática na sala de aula. Nesse sentido, o Pacto vem com a proposta de auxiliar os professores e assim oferecer “[...] a oportunidade de discutir com outros profissionais da educação, o que pode favorecer a troca de experiências e propiciar reflexões mais aprofundadas sobre a própria prática.” (BRASIL, 2012a, p. 27).

No Estado de Santa Catarina a formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa foi organizada por meio do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa do Centro de ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (NEPALP/CED/UFSC) que assumiu a formação. O programa se constituiu a partir de um projeto de extensão do NEPALP e, na sua organização, foi composto por: coordenadores geral e adjunto, supervisores, formadores e bolsistas. As Redes Estadual e Municipal de

Educação de Santa Catarina, na sua grande maioria, aderiram ao programa de formação do PNAIC, o qual, qualificou cerca de oito mil professores alfabetizadores no período de 2013 a 2015. A organização da formação em Santa Catarina estabeleceu quatro polos regionais em 2013, ampliando em 2014 para cinco polos. Cada polo contou com a participação dos orientadores de estudo encarregados da formação dos professores alfabetizadores. Os orientadores foram indicados por seus respectivos municípios conforme as orientações do MEC (AGUIAR, 2016).

Não é nosso objetivo neste trabalho especificar em minúcias todo o processo formativo do PNAIC em Santa Catarina, mas a título de ilustração mostramos a seguir um quadro em que é explicitado em números os sujeitos envolvidos nesse processo, para que tenhamos a noção de sua abrangência no cenário catarinense:

PERFIS	2013	2014	2015	2016
Coord. Geral	01	01	01	01
Coord. Adjunto	01	02	02	02
Coord. Estadual	-	-	-	01
Coord. UNDIME	-	-	-	01
Coord. Regional	-	-	-	36
Coord. Pedagógico	-	-	-	909
Coord. Local	286	292	291	277
Supervisor UFSC	04	05	05	06
Formador UFSC	18	36	18	21
Orientador Estudo	519	502	460	421
Alfabetizador	8025	7639	7256	6704
Município	293	293	295	295

Quadro 1: Dados do Sispecto⁷ – PNAIC/UFSC

Fonte: Informações fornecidas pela professora Nilcéa Lemos Pelandré, coordenadora do PNAIC em Santa Catarina desde 2012.

5.2 A alfabetização na perspectiva do letramento

As reflexões apresentadas até esse momento permitem afirmar que o PNAIC se constitui em um programa, subsidiado pelo MEC, que visa a formação continuada dos professores

⁷ O SISPACTO é o Sistema de monitoramento do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa disponibilizado no SIMEC (<http://simec.mec.gov.br>). Todos os perfis envolvidos no PNAIC têm acesso a esse sistema e lá disponibilizam várias informações solicitadas pelo programa de acordo com as responsabilidades de cada envolvido.

alfabetizadores. Pressupõe-se que estes, por sua vez, renovam seus saberes e passam a realizar práticas mais significativas, com intuito de alcançar o objetivo primordial do Pacto que é a alfabetização das crianças até os oito anos de idade. E para realizar esse objetivo o PNAIC se pauta na concepção da alfabetização na perspectiva do letramento.

A sociedade em que estamos inseridos é uma sociedade letrada, ou seja, ela utiliza a linguagem escrita como principal meio nas relações sociais estabelecidas no dia a dia. Por exemplo, quando vamos ao mercado nos deparamos com produtos identificados por rótulos e etiquetas que fazem uso da escrita. Ao fazer um bolo é necessário ler uma receita, para falar no aplicativo de mensagens do celular, muito utilizado atualmente, é necessário dentre outras possibilidades, o uso da escrita, entre tantas outras atividades do nosso cotidiano que exige tal prática. Dessa forma, para participar em uma sociedade letrada faz-se necessário que o sujeito conheça o sistema de escrita que ela utiliza e aproprie-se do funcionamento deste para assim ele poder ser considerado alfabetizado.

Compreendemos, tal como reconhecido pelo PNAIC, que dominar os rudimentos da leitura e da escrita não significa que a criança esteja de fato alfabetizada. Para alcançar essa condição é necessário que a criança além de saber ler e escrever qualquer palavra, também consiga realizar tais práticas em diversas situações sociais “[...] de tal forma que isso lhe permita inserir-se e participar ativamente em um mundo letrado, enfrentando os desafios e demandas sociais.” (ROLKOUSKI e LEAL, 2015, p. 27).

Apropriar-se da leitura e da escrita favorece a ampliação e a possibilidade de compreensão em várias situações em que a escrita se faça presente e necessária, seja para fins escolares relacionados a outras áreas do conhecimento, além da língua portuguesa, seja em situações comunicativas para além da escola. Partindo desse pressuposto também defendemos a alfabetização na perspectiva do letramento, a qual compreende “[...] que é preciso que a criança domine o Sistema de Escrita Alfabética, mas que também desenvolva habilidades de fazer uso desse sistema em diversas situações comunicativas, com autonomia.” (ARAÚJO, 2015, p. 21).

Para compreender o que vem a ser a alfabetização na perspectiva do letramento faz-se necessário conhecer o conceito de alfabetização e de letramento, assim é relevante a definição e discussão breve do conteúdo que esses termos encerram, visto que são dois conceitos amplamente debatidos no contexto educacional.

Ao longo da história da educação brasileira, a alfabetização realizada nas escolas, se caracterizou por várias formas e métodos de ensinar a leitura e escrita para as crianças, jovens e adultos. Tais formas e métodos variavam “[...] desde aquelas vinculadas ao ensino de letras,

sílabas e palavras com base em métodos sintéticos ou analíticos e que usam textos cartilhados, até as que buscam inserir os alunos em práticas sociais de leitura e escrita.” (ALBUQUERQUE, 2012a, p. 6).

As discussões a respeito das formas de ensinar a ler e escrever com base nas práticas sociais de leitura e escrita no âmbito da escola, a partir da década de 1990, foram incorporadas “[...] a um novo conceito de alfabetização: o de letramento.” (ALBUQUERQUE, 2012b, p. 17).

Magda Soares⁸ discute a problemática da alfabetização e letramento e traz importantes esclarecimentos a respeito desses conceitos, bem como levanta reflexões críticas em relação às concepções educativas que levam os professores a adotarem nas suas práticas pedagógicas, ora a ênfase na alfabetização, ora a valorização do letramento.

Conforme Soares (2008), a alfabetização em seu sentido próprio diz respeito à aquisição do sistema de escrita, ou seja, a aquisição das habilidades da leitura e escrita. Além da aquisição da mecânica de aprender a ler e escrever, o conceito de alfabetização está associado ao processo de compreensão dos significados expressos neste sistema. Esses dois aspectos do conceito de alfabetização dizem respeito a um processo individual. Um outro processo está relacionado à dimensão social, dessa forma a sociedade em que o sujeito está inserido determina as funções e fins da língua escrita.

Portanto, a alfabetização consiste em um conjunto de habilidades para realizar a leitura e escrita e por sua característica é determinada como um fenômeno de natureza complexa e multifacetada (SOARES, 2008).

O termo letramento é introduzido no Brasil a partir da década de 1980, por pesquisadores da área de Educação e Linguística. A palavra *letramento* é uma tradução do termo *literacy* da língua inglesa, a qual designa a condição ou estado daquele que sabe ler e escrever e faz uso dessas habilidades nas relações estabelecidas na sociedade. Segundo Soares (1998), para explicar novos fatos ou novas maneiras de compreender os fenômenos é necessário o uso de novos termos. Assim o termo *letramento* emerge da “[...] necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita.”. (SOARES, 2004, p. 6).

Nesse sentido, conclui-se que há uma diferença entre o processo de alfabetização e o processo de letramento. Enquanto a alfabetização diz respeito à aquisição e apropriação do

⁸ Magda Soares é Graduada em Letras pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Doutora em Didática pela mesma universidade. É professora emérita da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (Ceale) da UFMG. Sua área de atuação é a educação. Desenvolve pesquisas nessa área sobre os seguintes temas: alfabetização, letramento, ensino língua materna, leitura e escrita, formação de professores. É pesquisadora reconhecida na área de alfabetização e letramento.

sistema de escrita, o letramento consiste no desenvolvimento de habilidades para realizar a leitura e escrita nas práticas sociais do uso da língua.

A especificidade que envolve cada um dos processos são de natureza diferente por isso compreendem “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicos, que implicam formas de aprendizagem diferenciadas e, conseqüentemente, procedimentos diferenciados de ensino.”. (SOARES, 2004, p. 15).

Entretanto, apesar dessa especificidade, Soares (2004, p. 14) afirma que são processos interdependentes e indissociáveis pois

[...] a alfabetização desenvolve-se *no contexto de e por meio de* práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver *no contexto da e por meio da* aprendizagem das relações fonema–grafema, isto é, em dependência da alfabetização.

Portanto, são processos que acontecem simultaneamente quando as crianças estão aprendendo o sistema de escrita alfabética. O resultado desses processos é aprender a ler e escrever em um contexto de letramento, ou seja, o professor alfabetizador ao mesmo tempo que organiza a sua prática docente de maneira a sistematizar o ensino das letras do alfabeto, da correspondência fonema e grafema, das questões relacionadas à ortografia, entre outras, faz isso num contexto de letramento, em que as crianças possam experimentar práticas de leitura e escrita que encontram no cotidiano fora da escola, proporcionando o contato das crianças com diversos gêneros textuais. É um ensino por meio de experiências que aproximem os conteúdos curriculares que circulam na sala de aula com o mundo fora desse espaço. Por isso, Soares (2004, p. 14) salienta que

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolingüísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a *alfabetização* – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o *letramento*.

Embora os processos de alfabetização e letramento sejam indissociáveis, a aprendizagem deles se faz por mecanismos diferentes, por isso cada um desses processos envolve diversas e múltiplas facetas, que demandam métodos de ensino correspondentes. Soares (2016) ao discutir sobre os métodos para a aprendizagem inicial da língua escrita,

destaca três facetas da alfabetização e do letramento. A faceta *linguística* a qual diz respeito à aprendizagem da relação grafema-fonema e está associada ao processo de alfabetização. E ainda outras duas facetas a *interativa* a qual refere-se às habilidades para a compreensão e produção de textos, e a *sociocultural* que corresponde aos textos que circulam socialmente, ambas estão ligadas ao processo de letramento.

É importante destacar que as três facetas indicadas por Soares (2016) são imprescindíveis para a alfabetização na perspectiva do letramento, pois

[...] a aprendizagem inicial da língua escrita, embora entendida e tratada como um fenômeno multifacetado, deve ser desenvolvida em sua inteireza, como um todo, porque essa é a natureza *real* dos atos de ler e de escrever, em que a complexa interação entre as práticas sociais da língua escrita e aquele que lê ou escreve pressupõe o exercício simultâneo de muitas e diferenciadas competências. É o que se tem denominado *alfabetizar letrando*. (SOARES, 2016, p. 35)

Nesse sentido o professor alfabetizador deve considerar as facetas que envolvem a alfabetização e o letramento ao planejar a sua prática de maneira a contemplar na sua ação pedagógica situações significativas para que a criança se aproprie dos conhecimentos relacionados a essas facetas, tais como, proporcionar experiências com as diversas formas do uso da leitura e escrita em eventos reais de escrita, o contato com diversos gêneros textuais, ao mesmo tempo em que sistematiza o aprendizado do sistema de escrita alfabética.

5.3 Ampliando a compreensão e discussão da função social da leitura e escrita ou ampliando o conceito de letramento

As crianças do Ciclo de Alfabetização, como discutido anteriormente, deverão apropriarem-se do sistema de escrita alfabética num contexto de letramento, isto é, deverão aprender a fazer uso da leitura e escrita nas práticas sociais que realizam no seu cotidiano.

Ao traçar reflexões sobre o letramento é possível concluir que esse termo encerra em seu conceito uma relação direta com o uso e a função social da leitura e escrita. Segundo Soares (2004), enquanto que a alfabetização diz respeito ao processo de aquisição da tecnologia para ler e escrever, o letramento se refere ao exercício efetivo e competente dessa tecnologia. Dessa forma o letramento se refere ao exercício das habilidades decorrentes de práticas sociais de leitura e escrita, conforme Soares (2003, p. 91-92) descreve, o letramento implica em

[...] capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor...

Britto (2007), tece reflexões sobre o conceito de alfabetização e letramento, também traz contribuições significativas e amplia a concepção sobre o tema. Para o autor, o ensino das letras está para além do domínio de uma tecnologia, da aprendizagem de uma norma culta, ou das práticas de leitura do dia a dia. Segundo Britto (2007) o conhecimento da escrita só faz sentido se na escola ele perpassa todas as áreas do conhecimento. Nas palavras do autor

[...] o ensino da escrita está no cerne da atividade escolar, perpassando todas as áreas de conhecimento: o estudo da História, da Geografia, da Política, da Economia, da Astronomia, por exemplo, se organiza em função de referenciais específicos e de modos de compreender a realidade, elaborados muito além dos contextos imediatos da vida prática e veiculados por uma escrita que não é a que se encontra no dia-a-dia das pessoas. O mundo da escrita não é o mundo das letras nem dos estudiosos da linguagem, é o mundo do conhecimento. (BRITTO, 2007, p. 30)

Nesse sentido, as práticas sociais de leitura e escrita se tornam uma forma de emancipação do sujeito. Britto (2007, p. 30) esclarece que aprender a ler e escrever na escola permite à criança “[...] dispor do conhecimento elaborado e poder usá-lo para participar e intervir na sociedade.”.

A participação na sociedade em que vivemos é intensamente mediada pela escrita (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007). Por isso, a criança, desde cedo, está em contato com as práticas sociais de leitura e escrita. Dessa forma, antes de chegar à escola a criança já está imersa em situações de letramento, fazendo, indiretamente, uso social da escrita no seu dia a dia. Ao ouvir histórias, as crianças já têm noção das narrativas, ao assistir à televisão elas leem imagens que por si só já dizem ou significam mensagens, ao caminhar nas ruas se deparam com outdoor que exibem textos escritos, tem contato com rótulos de alimentos que contém imagens, letras e números identificando-os. E a partir desse contexto, a criança já é leitora de mundo e já está em contato com as práticas sociais de leitura e escrita.

Entretanto, a aprendizagem sistematizada da prática de leitura e escrita vem a acontecer na escola. Nesse espaço, a criança se depara com textos que não são usuais no seu dia a dia, assim ampliando o seu repertório cultural. É nessa instituição que as crianças “[...] ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais, o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações e sobre os textos nelas produzidos.” (LEAL, ALBUQUERQUE e MORAIS, 2007, p. 70).

Nas escolas, é importante e fundamental o aprendizado do Sistema de Escrita Alfabético, da aprendizagem das letras do alfabeto, da relação fonema-grafema, porém a apropriação das letras não pode ser realizada num contexto sem sentido. Conforme Maciel e Lúcio (2008) a criança deve ser capaz de identificar e memorizar as letras do alfabeto bem como compreender o seu uso e função social.

Portanto, o que faz o trabalho pedagógico ser significativo para a aprendizagem da criança é que ele esteja relacionado com a função social da leitura e da escrita. A criança precisa experimentar, por exemplo, uma situação com textos escritos que contenham uma finalidade verdadeira, para que essa experiência possa fazer sentido para ela e dar conta de cumprir o verdadeiro papel do letramento.

A alfabetização por muito tempo se pautou primordialmente nos métodos das cartilhas, um modelo de ensino das letras, da articulação das letras com os sons, desvinculada das práticas sociais de leitura e escrita, uma maneira de ensinar a criança a ler e escrever de uma forma descontextualizada da função social da escrita. Por esse motivo, conforme Maciel e Lúcio (2008, p. 31) é de grande relevância o modo como o professor alfabetizador conduz o processo de ensino aprendizagem,

[...] para que a criança construa o conhecimento sobre o objeto escrito e adquira certas habilidades que lhe permitirão o uso efetivo do ler e do escrever em diferentes situações sociais. Conduzir o trabalho de alfabetização na perspectiva do letramento, mais do que uma decisão individual, é uma opção política, uma vez que estamos inseridos num contexto social e cultural em que aprender a ler e a escrever é mais do que um simples domínio de uma tecnologia.

Portanto, o trabalho pedagógico realizado pelo professor é de suma importância para a alfabetização da criança desde que seja realizado numa perspectiva de letramento. Isto quer dizer que as propostas didáticas do professor alfabetizador devem contemplar a sistematização do ensino do Sistema de Escrita Alfabético articulado a situações contextualizadas, devem

propor eventos de leitura e escrita realizados por meio de experiências com textos reais, evitando os textos artificiais para a aprender a ler e escrever. Além da preocupação com o ensino da Língua Portuguesa, as propostas didáticas também devem possibilitar às crianças situações de aprendizagem bem próxima da realidade que elas encontrarão fora do espaço escolar, envolvendo as outras áreas de conhecimento, tais como, a Matemática, as Ciências Naturais e as Ciências Humanas.

6 PRÁTICAS DE LEITURAS E ESCRITA PARA ALÉM DOS MUROS DA ESCOLA

A pesquisa tratada neste Trabalho de Conclusão de Curso contempla a análise de relatos de experiências docentes concretizadas por professores alfabetizadores das escolas públicas do estado de Santa Catarina, os quais participaram da formação continuada realizada pelo PNAIC durante o período de 2013 a 2015.

Em decorrência dessa formação, professores alfabetizadores em parceria com orientadores de estudos e formadores, todos participantes do programa redigiram relatos sobre experiências pedagógicas materializadas pelos professores alfabetizadores nas suas práticas diárias.

A coletânea desses relatos foi organizada pelo grupo que coordenava o PNAIC em Santa Catarina, na UFSC, e resultou na publicação, lançada no ano de 2016, intitulada *Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos - relatos de experiência docente*, a qual se apresenta em volume I e II. Atualmente, essa publicação conta com mais três volumes que foram lançados no ano de 2017.

A publicação de 2016, a qual é o objeto material dessa análise, foi organizada por Everaldo Silveira, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Lilane Maria de Moura Chagas, Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Rosângela Pedralli e contou com o apoio do Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa – NEPALP e da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC com financiamento do governo federal e cujos exemplares foram distribuídos para cerca de 8.000 professores (aproximadamente) que fizeram parte dessa formação continuada.

Os relatos de experiência docente dessa publicação estruturam-se em dois volumes, os quais classificam os relatos por área de conhecimentos específica. Assim, o volume I compreende relatos nos quais os autores enfatizam a área de linguagem, especialmente a Língua Portuguesa, embora é possível verificar nos relatos que o trabalho pedagógico envolve também

outras áreas do conhecimento. O volume II abrange relatos com ênfase na área das Ciências Naturais e da Matemática, em especial a Matemática, porém também transita em outras áreas de conhecimento.

Os dois volumes da publicação levam o mesmo título: *Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos – relatos de experiência docente*. O volume I da coletânea possui 98 páginas e está estruturado conforme descrito no sumário em: Apresentação; Seção I - *Leitura e produção textual no ciclo de alfabetização*; e 20 relatos os quais enfatizam a Língua Portuguesa nas propostas didáticas realizadas.

O Volume II se constitui de 118 páginas organizadas a partir do sumário em: Apresentação; Seção II - *Educação Matemática, o uso de alguns recursos no ciclo de alfabetização e outras invenções*; e 25 relatos em que a área de conhecimento enfatizada nos trabalhos pedagógicos é a Matemática.

A ação pedagógica efetivada pelos professores nesses relatos se organiza, primordialmente, a partir de sequências e/ou projetos didáticos conforme indicado nas orientações propostas pelos Cadernos do PNAIC. Tal metodologia favorece o diálogo entre as várias áreas do conhecimento e assim “[...] evidencia um avanço em direção a processos de ensino mais consequentes e comprometidos com sujeitos reais, vivos, corpóreos.” (SILVEIRA et al., 2016a, p. 10).

Recorremos a Nery (2007) para explicitarmos de um modo geral o que vem a ser projetos e sequências didáticas. Para essa autora, os projetos e as sequências didáticas são modalidades de organização do tempo e do trabalho pedagógico. A sequência didática se estrutura a partir de um encadeamento de atividades didáticas para atingir um objetivo, assim o trabalho pedagógico se organiza em uma sequência, realizada durante um determinado período. O projeto também se estrutura dessa forma, mas prevê ao término da realização da proposta um produto final, este último deve conter objetivos claros além de propor a divisão de tarefas entre as crianças e a avaliação final do objetivo proposto. Destacamos a relevância dessas duas modalidades de ensino pois ambas realizam encaminhamentos metodológicos que permitem o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento, favorecendo a interdisciplinaridade.

Além disso, é possível observar nesses relatos que as sequências e/ou projetos didáticos, frequentemente utilizam a leitura de uma obra literária como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho didático. Os livros de literatura são utilizados como recursos didáticos em favor da aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização. Conforme encontramos nos cadernos de formação do PNAIC “[...] o uso dessas obras - sua manipulação direta e constante pela criança - faz com que as escolas proporcionem um acesso privilegiado à

cultura escrita, constituindo-se numa ferramenta poderosa no processo de letramento, determinante para o sucesso escolar.” (BRASIL, 2012c, p. 40). As obras complementares contidas no acervo disponibilizado pelo PNLD⁹ permitem às crianças realizarem reflexões significativas no que diz respeito ao processo de aquisição da escrita, outras contribuem para a reflexão sobre a função dos números. Além disso, possibilitam discussões de temáticas dos componentes curriculares de História, Geografia, Ciências Naturais.

Durante a leitura dos volumes da publicação, diversos relatos me chamaram a atenção. Dentre os que li, procurei selecionar aqueles que tivessem relação com o recorte de minha pesquisa, ou seja, que apresentassem na sua narrativa experiências docentes que aproximassem os conteúdos escolares com o cotidiano das crianças. Dessa forma, estabeleci como critérios a seleção de relatos que apresentassem propostas didáticas que proporcionaram às crianças situações de aprendizagem para além dos muros da escola e também abordassem nas sequências e projetos didáticos a ênfase em componentes curriculares distintos.

Num primeiro momento, selecionei cinco relatos. Entretanto, ao levar em conta o tempo disponível para a realização da pesquisa e também para evitar que o conteúdo das análises ficasse repetitivo, considerei que seria adequado analisar dois relatos.

Assim, buscou-se analisar, nesses dois relatos, como se organiza metodologicamente o trabalho com a função social da leitura e escrita nas propostas presentes em relatos de experiência docente em publicações decorrentes do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e como são estabelecidas as relações com as práticas de leitura e escrita dentro e fora do espaço escolar.

O primeiro relato encontra-se no volume I, nas páginas 29 a 33, e tem como título *Viajando pelas Cartas*, relatado pela professora alfabetizadora Helena Vogt e pela orientadora de estudo Lisete Hahn Kaufmann. Essa sequência didática tem como tema central o gênero textual carta, a ênfase está na Língua Portuguesa, embora contemple outras áreas de conhecimento como veremos no decorrer da análise. A escolha desse relato também foi impulsionada pela narração da própria professora Helena, a qual me deixou interessada em

⁹ O Programa Nacional de Livro Didáticos disponibiliza o acervo de obras complementares, este compõe um conjunto de livros apropriados a faixa etária do Ciclo de Alfabetização. As obras abordam temáticas das diversas áreas do conhecimento, alguns com ênfase maior em Ciências Humanas; outros em Ciências da Natureza e Matemática; e outros em Linguagens e Códigos, no entanto alguns títulos contemplam conjuntamente mais de uma área de conhecimento. Estes livros também são diversificados quanto ao gênero textual, apresentam narrativas literárias, histórias em quadrinhos, biografias, poemas, trava línguas, cantigas, parlenda, livros de imagens, histórias com foco em conteúdos curriculares, entre outros. Dessa forma, as obras oferecem às crianças uma visão das diferentes finalidades da leitura que são realizadas nas variadas esferas de interação social. (LEAL e BUNZEN, 2015).

conhecer seu trabalho, ao contar essa experiência no *Seminário Dia Internacional da Alfabetização: o PNAIC em foco*¹⁰, que aconteceu na UFSC, no ano de 2016.

Uma experiência com situações problemas no ciclo de alfabetização: o sistema monetário em foco, é o segundo relato escolhido e consta no volume II da publicação, nas páginas de 46 a 48. As autoras são a professora alfabetizadora Adriana Derossi, a orientadora de estudo Jocemara Melo Pereira, e a formadora Lisete Hahn Kaufmann. Nessa proposta didática a ênfase está no componente curricular Matemática, mas contempla as outras áreas de conhecimento.

6.1 Viajando pelas cartas

Viajando pelas cartas, é o relato de uma experiência docente que foi desenvolvida em uma turma bisseriada composta pelo segundo e terceiro anos na Escola de Ensino Fundamental Ludgero Wiggers, no bairro Linha Conceição, na cidade de Itapiranga. Esta é uma escola da zona rural. Essa experiência foi realizada pela professora alfabetizadora, Helena Vogt e se organiza a partir de uma sequência didática em que o tema central do trabalho é o gênero textual cartas.

O ponto de partida para o desenvolvimento da sequência didática foi uma aula no pátio da escola e como motivação sobre o tema, a professora questionou às crianças sobre o gênero textual carta. Ela perguntou às crianças se elas já haviam escrito ou recebido cartas. Por meio desse questionamento, o qual gerou um debate, a professora observou que o conhecimento das crianças se limitava a escrever bilhetes, convites e e-mail.

Para Schwartz, Costa e Becali (2015) o diálogo do professor com as crianças é um elemento central nas práticas do trabalho pedagógico. É por meio do diálogo que o professor compreende o que as crianças “[...] sabem sobre os usos que se fazem da escrita no meio social em que vivem [...]” (SCHWARTZ, COSTA, e BECALI, 2015, p.10), além de compreender também as suas ideias, entrar nos jogos que elas constroem a partir da imaginação. É por meio dessas conversas que o professor passa a conhecer as crianças e, sobretudo, identificar aquilo que elas já sabem a respeito de um tema proposto, tal como verificamos no diálogo da

¹⁰ O Seminário Dia Internacional da Alfabetização: o PNAIC em foco, aconteceu em oito de setembro de 2016, no auditório do Espaço Físico Integrado (EFI) da UFSC. O evento foi promovido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino da Língua Portuguesa (NEPALP) e tinha como objetivo a socialização das experiências de alfabetização na perspectiva do letramento, enfatizando a importância da formação do professor alfabetizador e reafirmando a relevância do PNAIC na garantia do direito de aprendizagem das crianças no ciclo de alfabetização.

professora Helena com as crianças da sua turma. Além disso, o diálogo contribui com o letramento na medida que faz as crianças sentirem que aquilo que conhecem pode ser valorizado dentro da escola, dessa forma aproximando os conteúdos que transita no espaço escolar com os saberes que elas vivenciam no seu cotidiano.

Após o debate sobre as cartas, a professora fez a apresentação do livro de literatura *Viviana, a rainha do pijama*, escrito e ilustrado por Steve Webb, o qual faz parte do acervo distribuído pelo PLND do ano de 2013. Antecipando a leitura, a professora mostrou o livro analisando a capa, a contracapa, a dedicatória, junto com as crianças. Paiva e Rodrigues (2008, p. 111) ao discutir sobre o letramento literário ressaltam a importância de apresentar às crianças o livro a partir “[...] das características materiais do objeto, aspectos paratextuais que remetem à autoria, à editora, ao projeto gráfico que institui o diálogo entre as imagens e o texto verbal [...]”, essa mediação entre o livro de literatura e a criança contribui para a formação da criança como leitora literária.

Nesse sentido, ressaltamos a relevância da apresentação do livro de literatura realizada pela professora Helena às crianças. É importante lembrar também que para algumas crianças o único acesso a livros de literatura muitas vezes é somente feito no espaço escolar. Dessa forma, organizar no contexto escolar momentos de interação entre as crianças e as obras de literatura é uma forma de favorecer as práticas de letramento literário e aproximar o livro do convívio dessas crianças.

A sequência didática realizada pela professora se constituiu a partir do enredo apresentado no livro. A narrativa traz a história de uma menina chamada *Viviana* que tem a curiosidade de saber que tipo de pijama cada animal costuma vestir para dormir. Para isso, ela decide fazer uma festa do pijama e chamar os animais para participar e apresentar seus pijamas. Assim, a menina escreve uma carta convite aos animais para uma festa em que realizaria um concurso de pijamas e oferece um prêmio para o pijama mais “animal”, isto é, mais bonito e encantador. Os animais responderam à carta convite com bilhetes cordiais descrevendo os seus pijamas.

A leitura do livro foi realizada pela professora e, em seguida, ela buscou analisar junto com as crianças os elementos que compõe o gênero textual carta, tais como, a funcionalidade, as características, a estrutura, o estilo. Como tarefa prática desse estudo ela propôs uma atividade didática numa situação real de leitura e escrita.

A professora elaborou uma carta convite, da mesma forma como *Viviana* e entregou uma para cada criança. No texto contido na carta ela convidava as crianças para uma tarde na sua casa, em companhia de uma estilista de moda, a qual faria uma explicação sobre o processo

de produção de um pijama e também fariam um desfile para escolher o pijama mais “legal”. Em resposta a esse convite, a professora solicitou que as crianças levassem um bilhete com o desenho de um pijama e uma curiosidade sobre o tema da conversa com a estilista.

Conforme Vogt e Kaufmann (2016) no dia do encontro, as crianças compareceram e traziam em mãos seus bilhetes. Durante a tarde conversaram com a estilista que explicou de maneira simples a produção da peça da roupa e realizaram o desfile dos desenhos dos pijamas com votação do pijama que elas mais gostaram. Houve um empate na escolha e dois modelos foram levados pela estilista. Esta prometeu produzir um deles junto com seus colegas do curso de modelagem que ela realizava na cidade de Blumenau.

Para se corresponder com a estilista que estava em outra cidade, a professora junto com as crianças usou o gênero textual e-mail. A estilista iniciou o processo de comunicação com a turma enviando um e-mail, no qual informava sobre a produção do pijama e também contou sobre dois eventos que estavam acontecendo na cidade de Blumenau: a enchente e a Oktoberfest. Aproveitando a oportunidade, a professora trabalhou esses temas relacionados aos conteúdos de História (migração e cultura) para contextualizar tais acontecimentos.

Em outro e-mail a estilista enviou slides com um passo a passo do processo de desenvolvimento da produção do pijama até o produto final e enviou também o código para rastrear o pacote encaminhado no site dos correios. Quando o pacote chegou, as crianças ficaram surpresa, pois havia um pijama para cada uma delas. Junto dos pijamas também havia uma carta da estilista endereçada às crianças pedindo que elas respondessem se o pijama havia servido e o que sentiram ao receber a surpresa. Mais uma vez a prática social da leitura e escrita estava sendo proposta em uma atividade de sala de aula.

Com intuito de escrever a resposta à essa carta, a professora apresentou o livro *Correspondência* escrito por Bartolomeu Campos de Queiróz e Angela Lago, explorando-o da mesma forma que o primeiro. Novamente analisaram o gênero textual carta realizando nova produção textual em resposta à carta da estilista. As crianças redigiram as cartas e a professora propôs a leitura destas, realizando uma revisão coletiva, o que permitiu que ela avaliasse a escrita das crianças. As cartas foram enviadas pelo correio à estilista.

Conforme relata a professora, na comunidade Linha Conceição o correio não entrega correspondência, estas são retiradas por um motorista de ônibus nos correios da cidade de Itapiranga e deixadas em uma caixa de correio localizada no “mercadinho” em frente à escola e os moradores são os responsáveis por buscar suas correspondências nesse local. As crianças realizaram uma visita ao mercado para conhecer a caixa do correio e puderam retirar e levar cartas para entregar à familiares e vizinhos.

A experiência também rendeu um “kit”, assim designado pela professora, o qual foi composto pelos livros utilizados, um material encadernado contendo informações sobre o processo da produção do pijama e sobre conteúdos e atividades desenvolvidas na sequência didática e também um caderno em que a professora explicava o objetivo do trabalho e solicitava que as famílias escrevessem suas percepções e opiniões sobre o trabalho. Esse kit era levado pelas crianças para casa e voltava com uma carta redigida pela família, a qual era lida para a turma.

As crianças ainda escreveram uma carta coletiva à Viviana, personagem do livro que deu início à sequência didática, contando a experiência vivida por elas explicando que foi inspirada na narrativa do livro. A sequência didática encerrou com uma noite do pijama realizada em uma sexta-feira na casa da professora.

Podemos observar que a partir do encontro na casa da professora, foram realizadas várias situações de aprendizagem, em que a professora explorou, conteúdos dos componentes curriculares, tais como Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, História, entre outros, de maneira articulada, assim, estabelecendo relações entre as diversas áreas de conhecimento. De acordo com Souza (2012, p. 9) essa articulação dos “[...] conhecimentos relativos a cada área do saber e que se relacionam ao conteúdo proposto devem ir sendo introduzidos ou contemplados de modo significativo e articulados num todo coerente.”. Dessa forma, a sequência didática desenvolvida pela professora contemplou a interdisciplinaridade na medida em que articulava as áreas do conhecimento nas situações práticas em eventos reais possibilitando a alfabetização das crianças num contexto de letramento.

Na proposta didática elaborada pela professora verificamos que o gênero carta analisado conceitualmente junto com as crianças é realizado por elas em uma situação de produção textual real, ou seja, ao receber uma carta e respondê-la, as crianças tiveram a oportunidade de experimentar por meio da prática a função social da escrita. Ao propor essa atividade, a professora alfabetizadora amplia o espaço de ensino-aprendizagem para além dos muros da escola na medida em que aproxima os conteúdos escolares vivenciados pelas crianças na sala de aula com a realidade do cotidiano em que as crianças estavam vivendo durante aquela sequência didática.

A produção textual proposta pela professora foi realizada num contexto de letramento. Para Soares (2004) na aprendizagem inicial da língua escrita o trabalho do professor deve considerar a especificidade da alfabetização (processo de apropriação do sistema de escrita alfabética) e, sobretudo, que esse processo se desenvolva em um contexto de letramento possibilitando à criança a “[...] participação em eventos variados de leitura e de escrita, e o

consequente desenvolvimento de habilidades de uso da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, e de atitudes positivas em relação a essas práticas [...]” (SOARES, 2004, p. 16). Além da produção textual outros conteúdos também foram contemplados na perspectiva do letramento conforme veremos a seguir.

O conhecimento da produção do pijama também se fez num contexto de letramento, levando em consideração a concepção de Britto (2007) quando diz que aprender a escrita está associada a conhecer conteúdos relacionadas a ela, pois o mundo da escrita tem relação com as formas de organização da sociedade e com o desenvolvimento do conhecimento. Nesse sentido, usar roupas é uma característica da nossa sociedade e elas são produzidas de alguma forma e para fins determinados e aí há um conhecimento construído pela humanidade que diz respeito à confecção de roupas. Por esse motivo, conhecer que existe esse processo e como ele é realizado é apropriar-se de conhecimento socialmente construído. Embora as crianças não tivessem a experiência prática de ir até a fábrica e conhecer pessoalmente o processo de produção do pijama, por meio dos e-mails trocados com a estilista que mostrava o passo a passo da confecção e, principalmente, pela produção lá na cidade de Blumenau do pijama que as próprias crianças desenharam, as crianças puderam vivenciar indiretamente, mas contextualizada, a confecção dessa peça de roupa até a chegada dos pijamas na escola. Nesse sentido, podemos ver práticas educacionais ultrapassando os muros da escola.

Além disso, outros encaminhamentos metodológicos proporcionados pela professora foram significativos para a alfabetização e o letramento das crianças, como por exemplo, as atividades didáticas de realizar operações matemáticas para conferir a distância entre as cidades de Itapiranga e Blumenau, verificar o valor do frete para o transporte de cada pijama e também calcular quanto de tecido foi necessário para a confecção dos pijamas. Tais atividades tinham como base os eventos reais vivenciados pelas crianças durante o desenvolvimento da sequência didática.

Nesse relato foi possível observar como a tecnologia da informação foi frequentemente utilizada pela professora. Para explorar a distância e localização no mapa das cidades de Itapiranga e Blumenau a professora fez uso do *Google Maps* e *Google Earth*¹¹, assim as crianças estudaram a localização geográfica, o relevo e outras questões sociais e econômicas das cidades. Também puderam visualizar o caminho percorrido pela encomenda (os pijamas) enviada via correios até chegar a cidade de Itapiranga. Além disso, as crianças realizaram a leitura do livro *O Carteiro Chegou*, de Janet & Allan Ahlberg apresentado por meio digital, em forma de slides.

¹¹ Serviço de localização geográfica pela internet oferecido pela ferramenta de pesquisa Google. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/maps/about/>, acesso em 26 mai. 2017.

O contato da criança com esse meio é uma maneira de letramento na medida que aproxima a criança do universo digital.

A produção textual também foi bastante enfatizada nessa experiência docente. As crianças produziram cartas, bilhetes, e-mails, realizaram cálculos e reflexões sobre localização geográfica dentro de eventos verdadeiros de leitura e escrita, de acordo com a concepção do PNAIC que é alfabetizar na perspectiva de letramento. Isto é, ensinar temas e assuntos que transitam no espaço escolar associado ao seu significado real de ocorrência na vida cotidiana das crianças.

Segundo a professora alfabetizadora, a partir dessa experiência as crianças passaram a se comunicar frequentemente por meio dos gêneros textuais estudados escrevendo cartas ou bilhetes para familiares e colegas. Ela justifica que “Quando oportunizamos aos alunos aprendizagens com interações reais, elas tornam-se mais significativas e passam a permear suas atitudes.” (VOGT e KAUFMANN, 2016, p. 32-33)

As várias possibilidades de ação pedagógica apresentadas nessa sequência didática viabilizaram a produção textual em eventos reais de escrita e, sobretudo, a articulação das diversas áreas do conhecimento propiciando que a alfabetização daquelas crianças acontecesse na perspectiva do letramento. Para as autoras do relato, essa experiência permitiu que as crianças fossem para além da sala de aula e ampliassem “[...] suas percepções em relação ao mundo em que vivem.” (VOGT e KAUFMANN, 2016, p. 34).

6.2 Uma experiência com situações-problemas no ciclo de alfabetização: o sistema monetário em foco

Este relato é decorrência de uma experiência docente organizada por meio de uma sequência didática a qual contempla com ênfase o componente curricular matemática perpassando outras áreas de conhecimento. O trabalho foi realizado na cidade de Lages, na Escola Municipal Nicanor Rodrigues Goulart, em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental, pela professora alfabetizadora Adriana Derossi.

A sequência didática teve início por meio da leitura do livro *A Economia de Maria* da autora Telma Guimarães Castro Andrade (2010) com ilustrações de Silvana Rando. A descrição de como foi realizada a leitura, que elementos a professora utilizou como motivação e antecipação da leitura não foram relatados. Em razão disso, não foi possível saber de que forma o tema foi motivado e introduzido antes da leitura do livro, bem como de que maneira a professora apresentou o livro às crianças, se apresentou o autor e o ilustrador, se fez pergunta

sobre o título, se provocou questionamentos a partir da ilustração, entre outras possibilidades relevantes para o envolvimento das crianças com o livro e com a leitura. A falta do registro dessas questões não é um indicativo de que a professora não tenha feito a apresentação do livro. A professora pode até ter utilizado alguma estratégia para explorar o livro, porém não relatou.

A narrativa do livro conta a história de Helena e Maria¹², irmãs gêmeas, que ganham de presente um cofrinho de porquinho. Maria utiliza o cofrinho para fazer uma economia guardando as moedas que recebe dos pais, enquanto Helena gasta todo o dinheiro que recebe com coisas, muitas vezes, desnecessárias. Certa vez, Helena não tendo mais dinheiro e desejando comprar um carimbo diferente, pede dinheiro emprestado à irmã. O dinheiro que a Maria empresta não é suficiente para comprar o carimbo e ela acaba comprando um io-io. Ao aproximar-se o aniversário das gêmeas, Helena percebe que não tem dinheiro para comprar um presente para a Maria, então decide fazer docinhos para vender e assim pagar o empréstimo que fez com a irmã e comprar-lhe um presente.

Depois da leitura do livro, a professora propôs a interpretação oral e escrita da narrativa. A produção textual foi orientada por perguntas sobre o título, o autor, qual o gênero textual, os personagens e, por fim, solicitava uma descrição da história. O instrumento utilizado para a realização dessa proposta didática lembrou o modelo de uma ficha de leitura. Isso me deixou provocada a pensar sobre essa atividade na escola e a sua relação com as práticas de leitura e escrita.

As fichas de leitura são recursos utilizados no âmbito escolar como uma forma de sistematização do conhecimento a partir da leitura de um texto e nesse caso temos que considerar a importância delas. Se as fichas de leitura estruturam e organizam as ideias para compreender um texto na escola, elas fazem com que as crianças pensem sobre esse texto e da mesma forma fazem com que elas pensem sobre um livro de literatura também. Entretanto, este recurso não pode tornar-se uma rotina no contato da criança com o livro literário, pois essa atividade didática com o livro pressupõe comprometer o interesse da criança com a literatura e desfavorecer o gosto pela leitura.

Portanto, dentro do contexto escolar o uso de fichas de leitura tem o seu valor e podem contribuir, por exemplo, para que as crianças compreendam textos didáticos, elaborem resumos, entre outras atividades escolares. Entretanto, na prática social da leitura e escrita, a ficha de leitura não é um recurso que a criança vai usar do lado de fora do espaço escolar quando estiver realizando a leitura de um livro literário.

¹² O resumo que faço da narrativa do livro utilizado pela professora nessa sequência didática, teve como base a descrição realizada pelas autoras do relato, e também o próprio livro que procurei conhecer na íntegra.

O enredo da narrativa foi utilizado pela professora na elaboração de diversas atividades didáticas, as quais abordaram o tema sistema monetário, levando em conta as relações desse sistema com o cotidiano das crianças. Ressaltamos, assim como o PNAIC, que possibilitar às crianças o ensino do sistema monetário brasileiro por meio do reconhecimento de cédulas e moedas e da realização de trocas em função dos seus valores é um dos diretos de aprendizagens para o ensino de Matemática descrito dentro do eixo de Grandezas e Medidas, o qual “[...] trata do desenvolvimento do ato de medir considerando as diferentes grandezas.” (BRASIL, 2014, p. 53).

Dessa forma, a professora promoveu um diálogo com as crianças com o objetivo de fazer um levantamento sobre o conhecimento que os alunos traziam a respeito do sistema monetário brasileiro, propondo em seguida algumas atividades didáticas a partir dessa sondagem. Nesse caso, a atitude da professora valorizou os saberes que as crianças trouxeram a partir daquilo que elas vivenciaram sobre o tema proposto e, ao mesmo tempo, o diálogo favoreceu o direcionamento da sua ação pedagógica. Conforme salienta Fonseca (2014, p. 32)

[...] a disposição do alfabetizador em escutar as crianças e as oportunidades que ele cria ou concede para que as crianças narrem e problematizem [...] situações, na sala de aula, podem prover as atividades escolares de um rico material pedagógico para a Alfabetização Matemática.

Além disso, conectar os conhecimentos vivenciados pelas crianças no dia a dia aos conhecimentos da linguagem matemática que transitam no espaço escolar, faz com a aprendizagem destes últimos seja significativa.

A partir desses saberes, a professora organizou os alunos em grupos e propôs a confecção de um cartaz, o qual deveria apresentar representações em figuras de cédulas de dinheiro e moedas e relacionar os respectivos nomes e valores. Outras atividades didáticas também foram realizadas com o objetivo de que as crianças se apropriassem do conhecimento sobre o sistema monetário, tais como a pesquisa na internet sobre a história do dinheiro, sua origem e evolução e a realização de uma lista de compras por meio de recorte e colagem de produtos dos encartes de supermercados.

O sistema monetário brasileiro faz parte do contexto de muitas crianças. Dessa forma, trazer proposições didáticas para sala de aula envolvendo essa temática aproxima dos conceitos matemáticos e de outras áreas do conhecimento o dia a dia da criança fora do espaço escolar, criando assim “[...] situações de uso legítimo daquilo que pretendemos ensinar.” (VIANNA e ROLKOUSKI, 2014, p. 22). Além disso, as atividades propostas pela professora foram simples,

isto é, não precisaram de elaboração de materiais e outros recursos que demandassem tempo excessivo dela, por outro lado desempenharam a função para a qual estavam sendo propostas. Como ressalta Vianna e Rolkouski, (2014, p. 25) tais atividades “[...] possuem grande potencial pedagógico desde que contribuam para aproximar situações do cotidiano a situações da sala de aula.”.

Com base na narrativa do livro, a professora também propôs a confecção de um cofre de porquinho com material reciclável para que as crianças, tal como Maria, que juntassem dinheiro durante o período de uma semana com o objetivo de realizarem uma experiência de compras em um supermercado. Para isso, a professora organizou a turma em grupos de cinco crianças. E, a partir da ideia de Helena, personagem do livro, decidiram produzir docinhos, nesse caso, para o próprio consumo. O dinheiro arrecadado pelo grupo seria destinado à compra de ingredientes para fazer os docinhos.

Para a escolha dos docinhos a serem preparados as crianças trouxeram revistas, livros e cadernos de culinárias para pesquisarem, selecionarem e registrar receitas de docinhos. Após a seleção, os grupos registraram a receita no caderno elencando os ingredientes que cada receita necessitava e realizaram uma pesquisa em três encartes de supermercados diferentes, consultando e registrando os preços dos ingredientes para fazer uma estimativa de quanto iriam gastar. Em outro momento também calcularam quanto conseguiram juntar no cofrinho comparando com o valor que precisariam para comprar os ingredientes para fazer a receita.

No dia combinado, as crianças junto com a professora foram ao supermercado comprar os ingredientes da receita. Cada grupo estava encarregado de comprar alguns ingredientes pelos quais ficou responsável, na quantidade necessária e suficiente para elaborar doces para todos da turma. A visita ao mercado para fazer compra foi realizada por meio de questões que envolviam a quantidade de itens que precisariam comprar e o valor total deles em comparação com a quantidade de dinheiro que poderiam gastar.

Essas atividades didáticas descritas contemplaram ações realizadas pelas pessoas na sociedade em que vivemos e muitas dessas ações fazem parte do dia a dia das crianças. Por exemplo, pesquisar uma receita culinária para elaborar um lanche ou almoço, utilizar um cofre para juntar dinheiro pode ter relação com a consciência de economizar e fazer uma poupança, fazer uso do processo de compra e venda no supermercado, em lojas, ou em uma farmácia também é uma atividade realizada no cotidiano das crianças. Nesse sentido, mais uma vez a professora está trazendo para as atividades didáticas eventos reais de uso da escrita e dos sistemas de numerações e operações com números.

Fonseca (2014, p. 29) esclarece que a alfabetização matemática, numa sociedade mediada pela escrita, tem o intuito de promover às crianças a compreensão dos “[...] modos como essa sociedade organiza, descreve, aprecia e analisa o mundo e as experiências que nele vive.”. Esses modos estão marcados pelos processos de quantificação, de medição, de ordenação, entre outros conceitos da matemática.

Dessa forma, nas atividades didáticas realizadas pela professora estavam presentes práticas do cotidiano das crianças em que fizeram o uso dos números e da operação com quantidades, além da leitura de textos. Fonseca (2014, p. 31) ressalta que esses eventos estão contidos nas práticas de leitura e de escrita e reafirma que alfabetizar a criança em seu sentido amplo deverá “[...] incluir o trabalho com o conceito, o registro e as operações com números naturais – sempre em situações de uso – entre as nossas responsabilidades como alfabetizadores.”.

A elaboração das receitas foi realizada na cozinha da escola junto com a cozinheira. Nessa proposta didática realizada pela professora as crianças experimentaram ler, interpretar e produzir uma receita em uma situação real. A produção dos doces foi realizada por meio da leitura da receita e conferência das medidas dos ingredientes, assim contemplou o uso das medidas e grandezas e o gênero textual receita, aproximando esses conteúdos curriculares de situações que acontecem no dia a dia da vida das crianças.

Para encerrar a sequência didática, a professora solicitou que as crianças fizessem um relato de todas as atividades realizadas durante o desenvolvimento dessa proposta de trabalho.

As proposições didáticas promovidas pela professora contaram com a resolução de problemas que foram colocadas em vários momentos da sequência didática. Por exemplo, ao fazer a lista com recorte e colagem dos produtos do folheto de supermercado, foram colocadas várias questões para que as crianças resolvessem, tais como: verificar os produtos de maior ou menor valor; calcular o total dos produtos elencados na lista; se tivesse um valor “x” para gastar quanto sobriaria ou faltaria para fazer a compra.

Na organização da lista de compras dos ingredientes da receita novas situações problemas se fizeram presentes, pois as crianças compararam os preços de três supermercados distintos calculando qual o valor que iriam gastar e avaliando qual o supermercado em que sairia mais barato a compra.

Também se inclui na proposta de resolução de problemas a situação em que as crianças terminaram de contar a quantidade que arrecadaram nos cofrinhos e fizeram relação com a lista dos ingredientes para a produção da receita, ponderando a quantidade que seria suficiente para fazer doces para a turma. Um dos grupos não conseguiu juntar dinheiro suficiente para

elaboração da sua receita, assim as crianças dialogaram para chegar a uma solução da situação problema que estava colocada. Um dos grupos se dispôs a emprestar o dinheiro, para isso elas fizeram cálculos para ver quanto seria o troco do dinheiro.

As atividades didáticas propostas pela professora correspondem ao que Martins e Mendes (2006) trazem sobre as situações-problemas. Segundo os autores, a resolução de problemas se constitui em “[...] procedimento didático no qual o professor propõe situações-problema que provoquem a investigação e exploração de novos conceitos, levando o aluno a pensar por si mesmo, a levantar hipóteses, a testá-las, a tirar conclusões e até discuti-las com os colegas.” (MARTINS e MENDES, 2006, p. 8). Além disso, a professora realizou tais atividades em situações-problemas do cotidiano das crianças em um contexto verdadeiro de ocorrência desses eventos, dessa forma fazendo com que a aprendizagem da matemática pelas crianças acontecesse na perspectiva do letramento.

O trabalho com diversos gêneros textuais, tal como a lista de moedas e seus respectivos valores, o registro, leitura e interpretação da receita e o relatório escrito no final da atividade, foram produzidos pelas crianças num contexto de uso social da leitura e escrita uma vez que que partiram de situações reais conferindo sentido à escrita da criança. A participação da criança nas diversas situações propostas com os gêneros textuais, realizadas pela professora, contemplaram as facetas do letramento, importantes no processo de alfabetização, na medida em que proporcionaram a “[...] imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito [...]” (SOARES, 2004, p. 15). Isto favoreceu a experiência dessas crianças com a função social da leitura e escrita.

Conforme observado por Derossi, Pereira e Kaufmann (2016, p. 48) houve um envolvimento efetivo das crianças nas diversas atividades propostas, e assim “[...] tornando a tarefa de aprender muito mais próxima da realidade cotidiana de cada um e, com isso, tornando os conhecimentos contextualizados e de fácil compreensão, realizando aprendizagens efetivas.”.

A alfabetização matemática não deve ser realizada distante da realidade do mundo. Para Vianna e Rolkouski (2014, p. 25-26) o tempo que se vive dentro da escola não pode ser visto “[...] como um tempo “de reclusão”, como se a vida estivesse “lá fora”, enquanto dentro da escola estivesse “o conhecimento” isolado do mundo.”. É por isso que a alfabetização matemática só tem significado se realizada no contexto de situações reais, para que a criança se aproprie dos conhecimentos e possa utilizá-los na sua vida cotidiana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A alfabetização na perspectiva do letramento é muito mais do que simplesmente aprender a ler e escrever. Alfabetizar é ensinar a tecnologia para ler e escrever, mas quando o verbo alfabetizar aparece junto com a perspectiva do letramento, a dimensão da apropriação dessa tecnologia se amplia e vai além da aprendizagem mecânica da leitura e escrita. Nesse caso, a alfabetização na perspectiva do letramento diz respeito à apropriação da leitura e da escrita num contexto de práticas sociais do uso da língua escrita, isto é, saber ler e escrever e conhecer para que serve e quais usos são feitos da leitura e escrita na nossa sociedade.

A concepção de alfabetização na perspectiva do letramento é adotada pelo PNAIC. Este programa, como visto, tem como objetivo primeiro a alfabetização das crianças ao término do ciclo de alfabetização, e para alcançar esse intento investe na formação dos professores alfabetizadores.

No decorrer da pesquisa, foi possível observar nos relatos das práticas pedagógicas realizadas pelos professores alfabetizadores formados pelo PNAIC, de que maneira se explicitou a função social da leitura e escrita nas propostas didáticas realizadas por eles, e de que maneira os professores propiciaram as experiências de práticas de leitura e escrita para as crianças que frequentavam o ciclo de alfabetização. Na análise, levei em conta, entre outros aspectos, a concepção da alfabetização e o do letramento, enquanto processos distintos de aprendizagem, mas que devem acontecer simultaneamente quando a criança está aprendendo o sistema de escrita.

É importante ressaltar também que a organização do trabalho pedagógico nesses relatos se deu por meio das sequências didáticas, conforme a orientação do PNAIC, o que favoreceu o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento nos encaminhamentos metodológicos realizados pelos professores e, assim, estes puderam proporcionar às crianças experiências com as diversas formas do uso da leitura e escrita, o que contribuiu de forma positiva para a alfabetização dessas crianças.

Além disso, nas experiências docentes relatadas houve diversos momentos em que os professores realizaram propostas didáticas que proporcionaram às crianças situações de aprendizagem bem próxima da realidade que elas encontram e encontrarão fora do espaço escolar. Diversas atividades desenvolvidas associaram os conteúdos escolares às situações vivenciadas pelas crianças no cotidiano, dessa forma promovendo às crianças experiências em diversos eventos reais de escrita, contextualizados, em que elas puderam realizar práticas de leitura e escrita para além dos muros da escola. Nesse sentido, posso afirmar que o trabalho

realizado por esses professores, formados pelo PNAIC, contemplou a alfabetização daquelas crianças na perspectiva do letramento.

Realizar esse trabalho permitiu, por meio dos relatos, conhecer o trabalho desses professores bem como suas práticas pedagógicas e, assim, ampliar minha compreensão a respeito da alfabetização e do letramento, o que contribuiu significativamente para a minha formação docente e aguçou ainda mais a minha vontade de trabalhar como a alfabetização.

Portanto, tenho a clareza de que o assunto não foi encerrado e espero que essa análise possa suscitar outras pesquisas relacionadas à formação dos professores pelo PNAIC e suas práticas pedagógicas, visto que a formação implica diretamente nos conceitos de alfabetização e de letramento, temáticas centrais que estão presentes nas discussões relacionadas à educação das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de. A supervisão em um dos polos de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013-2014) em Santa Catarina. In: SILVEIRA, Everaldo (Org.); BAZZO, Jilvania Lima dos Santos (Org.); CHAGAS, Lilane Maria de Moura (Org.); AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.); PEDRALLI, Rosângela (Org.). **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2016.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de. Currículo no ciclo de alfabetização: princípios gerais. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 01: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Concepções de alfabetização: o que ensinar no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 01: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Avaliação no ciclo de alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 01: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **A economia de Maria**. São Paulo: Editora Brasil, 2010.

ARAÚJO, Mirna França da Silva de. Trajetória de implementação de uma política pública de formação continuada de professores alfabetizadores: o PNAIC. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Caderno de apresentação**. Brasília, MEC, SEB, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 08 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2014.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: formação do professor alfabetizador: caderno de apresentação**. Brasília: MEC, SEB, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios**. Ano 01: unidade 01. Brasília: MEC, SEB, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa**: a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 01: unidade 03. Brasília: MEC, SEB, 2012c.

_____. Ministério da Educação. **Guia Geral do Pró-Letramento**. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Proletr/guiageral.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2017.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópico**. Vol. 5, n. 1, jan/abr 2007. p. 24-30. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/5619/0>, acesso em 17 mar 2017.

CONSTANT, Elaine. Contextos de Criação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de apresentação. Brasília, MEC, SEB, 2015.

DEROSSI, Adriana; PEREIRA, Jocemara Melo; KAUFMANN, Lisete Hahn. Uma Experiência com Situações-problemas no Ciclo de Alfabetização: o sistema monetário em foco. In: SILVEIRA, Everaldo (Org.); BAZZO, Jilvania Lima dos Santos (Org.); CHAGAS, Lilane Maria de Moura (Org.); AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.); PEDRALLI, Rosângela (Org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Vol I. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2016.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Alfabetização Matemática. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Apresentação. Brasília: MEC, SEB, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. A internalização da Exclusão. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 299-325.

LEAL, Telma Ferraz; BUNZEN, Clecio. Obras Complementares do PNLD no Ciclo de Alfabetização: planejamentos e múltiplos usos. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

LEAL; Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e Alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: In.: BEAUCHAMP, Jeanete (Org.); PAGEL, Sandra Denise (Org.); NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 12 dez 2016.

LEHER, Roberto. Educação no capitalismo dependente ou exclusão educacional? In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe Lima Mendonça; SILVA, Vandeí Pinto da; MILLER, Stela (orgs.) **Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações**. São Paulo: Junqueira&Marin, 2009. p. 223-251.

MACIEL, Francisca Izabel Pereira; LÚCIO, Iara Silva. Os conceitos de alfabetização e letramento e os desafios da articulação entre teoria e prática. In: CASTANHEIRA, Maria

Lúcia (Org.); MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.); MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 13-33.

MENDES, Iran Abreu; MARTINS, André Ferrer Pinto. A Resolução de Problemas. In: _____. **Tendências em Educação Matemática**. Natal: EDUFRRN – Editora da UFRN, 2006.

NERY, Alfredina. Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade. In.: BEAUCHAMP, Jeanete (Org.); PAGEL, Sandra Denise (Org.); NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em 12 dez 2016.

PAIVA, Aparecida; RODRIGUES, Paula Cristina de Almeida. Letramento literário na sala de aula: desafios e possibilidades. In: CASTANHEIRA, Mara Lúcia (Org.); MACIEL, Francisca Izabel Pereira (Org.); MARTINS, Raquel Márcia Fontes (Org.). **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 103-119.

ROLKOUSKI, Emerson; LEAL, Telma Ferraz. Formação de Professores Alfabetizadores no Âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Caderno de apresentação. Brasília, MEC, SEB, 2015.

SCHWARTZ, Cleonara Maria; COSTA, Dania Monteiro; BECALI, Fernanda Zanetti. Aprofundando os conhecimentos: a organização do trabalho pedagógico na alfabetização. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. A organização do trabalho escolar e os recursos didáticos na alfabetização. Brasília: MEC, SEB, 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVEIRA, Everaldo. (Org.); BAZZO, Jilvania Lima dos Santos (Org.); CHAGAS, Lilane Maria de Moura (Org.); AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.); PEDRALLI, Rosângela. (Org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol I. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2016a. 98p.

_____. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol II. FLORIANOPOLIS: UFSC-CED-NUP, 2016b. 118p.

_____. **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. FLORIANOPOLIS: UFSC-CED-NUP, 2016c. 388p.

SILVEIRA, Everaldo (Org.); AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.); PEDRALLI, Rosângela (Org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol. III. FLORIANOPOLIS: UFSC/CED/NUP, 2017a. 122p.

_____. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol. IV. FLORIANOPOLIS: UFSC/CED/NUP, 2017b. 116p.

_____. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente.** Vol. V. FLORIANOPOLIS: UFSC/CED/NUP, 2017c. 110p.

SOARES, Magda. Alfabetização: o método em questão. In: _____. **Alfabetização: A questão dos métodos.** São Paulo: Contexto, 2016.

_____. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2008.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, abr. 2004. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf>>. Acesso em 08 ma. 2017.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001.** São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

_____. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Ivane Pedrosa de. Relações entre apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e letramento nas diferentes áreas do Conhecimento. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas.** Ano 01: unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012.

VIANNA, Carlos Roberto; ROLKOUSKI, Emerson. A criança e a Matemática escolar. BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: Apresentação.** Brasília: MEC, SEB, 2014.

VOGT, Helena; KAUFMANN, Lisete Hahn. Viajando pelas cartas. In: SILVEIRA, Everaldo. (Org.); BAZZO, Jilvania Lima dos Santos (Org.); CHAGAS, Lilane Maria de Moura (Org.); AGUIAR, Maria Aparecida Lapa de (Org.); PEDRALLI, Rosângela. (Org.). **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente.** Vol I. Florianópolis: UFSC-CED-NUP, 2016.