

GLEYCE ACIONE TELLES NASCIMENTO

**PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de
Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) para
obtenção do título de Licenciado em Pedagogia.
Orientadora: Prof^ª. Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar

FLORIANÓPOLIS
2016

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

Nascimento, Gleyce Acione Telles
PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS RELATOS DE
EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA
ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA. / Gleyce Acione Telles
Nascimento ; orientadora, Prof^a. Dra. Maria Aparecida Lapa
de Aguiar - Florianópolis, SC, 2016.
44 p.

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

Inclui referências

1. Pedagogia. 2. Pacto Nacional pela Alfabetização na
Idade Certa (PNAIC) . 3. Alfabetização e Letramento . 4.
Projetos. 5. Sequências Didáticas. I. Aguiar, Prof^a. Dra.
Maria Aparecida Lapa de. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Graduação em Pedagogia. III. Título.

GLEYCE ACIONE TELLES NASCIMENTO

**PROJETOS E SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS NOS RELATOS DE EXPERIÊNCIA
DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA
IDADE CERTA.**

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final pelo Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 05 de setembro de 2016.

Prof. Dr. Jeferson Dantas
Coordenador do Curso de Pedagogia

Banca Examinadora:

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

Profa. Dr.^a Gilka Elvira Ponzi Girardello
(MEN/UFSC)

Prof. Dr. Everaldo Silveira
(NUP-CED-UFSC)

Prof. Dr. Jeferson Dantas
(Coordenador do Curso de Pedagogia UFSC)

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que me deu a terra e a ferramenta para construir meu sonho.

Plantinhas que nasceram em situações adversas, sob tempestades e calor temerosos. Em diversas situações pensei que não iria crescer.

O tempo passou e descobri que não estava sozinha, que estava num lindo jardim. Mas esse jardim precisava crescer, precisava de aprendizado e conhecimento para sobreviver. O tempo foi passando... Uma plantinha murchou, duas murcharam, até três... O sol era muito forte e precisávamos de água, mas esse jardim foi forte e úmido o suficiente para ser o jardim mais bonito que já se viu.

Passaram-se muitos anos e tive muitos jardineiros que me ajudaram, eram eles os professores da minha vida, que me ensinaram em todos os momentos de minha trajetória. E não teve jeito, esse jardim cresceu e formou grandes Professoras!

Com essa pequenina e singela história, resumo o que foram esses anos de estudo e dedicação e aprendi que professor é o bem mais valioso na formação de um ser humano.

Agradeço à minha orientadora Professora Dra. Maria Aparecida Lapa de Aguiar pelo incentivo, dedicação, paciência, bem como, pela compreensão das minhas limitações e principalmente por partilhar seus conhecimentos.

Agradeço aos demais Professores da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC que impreterivelmente foram corresponsáveis pelo meu crescimento intelectual.

Às minhas amigas Flávia, Greice e Katiana que foram minhas ouvintes de reclamações e que dividiram comigo as angústias e alegrias no decorrer do curso.

Agradeço aos meus familiares que me ensinaram a ser uma mulher de força e um ser humano íntegro, com caráter, coragem e dignidade para enfrentar a vida.

Ao meu marido, Marcos, que representa minha segurança em todos os aspectos, meu companheiro incondicional, o abraço espontâneo e tão necessário. Obrigada por me fazer sentir tão amada, também nos momentos mais difíceis de nossas vidas.

Aos meus filhos Gabrielly e Marcos Jr, que são meu coração fora do peito, dedico essa conquista a eles que são a maior de todas as minhas vitórias.

*“A alegria não chega apenas no encontro do achado,
mas faz parte do processo da busca.
E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura,
fora da boniteza e da alegria”.*

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho apresenta o que é e como se organiza o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, dando ênfase ao que o programa propõe sobre projetos e sequências didáticas até o terceiro ano do ensino fundamental, ou seja, no ciclo de alfabetização.

Trata-se de uma pesquisa de caráter documental e bibliográfico que tem como objetivos: analisar, nas publicações decorrentes da formação do PNAIC, as sequências e projetos didáticos desenvolvidos por professores alfabetizadores; apresentar o PNAIC; aprofundar conhecimentos sobre os projetos e as sequências didáticas e analisar, a partir de uma amostragem, experiências docentes relatadas nas publicações do PNAIC em Santa Catarina (volumes I e II). Ao longo de toda pesquisa evidenciou-se o que esse programa defende como propostas na formação dos profissionais e como possibilidades para a sala de aula no ciclo alfabetizador em uma concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e os projetos e sequência didática constituem-se como pano de fundo para todo o processo de alfabetizar letrando. Assim, essa formação reafirma a importância dessas modalidades organizativas do trabalho pedagógico para o ciclo alfabetizador.

Palavras-chave: Alfabetização – Letramento – Projetos - Sequência didática - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)

LISTA DE SIGLAS

CED - Centro de Ciências da Educação

MEC – Ministério da Educação

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

SEA – Sistema de Escrita Alfabética

SISPACTO – Sistema Integrado de monitoramento do PACTO

SMED – Secretaria Municipal de Educação

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

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

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	9
2 O QUE É O PNAIC - PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	11
2.1 Alfabetização na Perspectiva do Letramento	22
2.2 Projetos e sequências didáticas	25
3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PNAIC PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA	30
3.1 Qual é a cor do amor?.....	33
3.2 Medindo alguns animais que conhecemos	36
CONSIDERAÇÕES FINAIS	40
REFERÊNCIAS	42

1 INTRODUÇÃO

Pensar em trabalhar com os anos iniciais sempre me assustou um pouco ao longo da minha trajetória no Curso de Pedagogia na UFSC e, quanto mais eu me aproximava da oitava fase (que cursei no segundo semestre de 2015), em que ocorreria o estágio obrigatório, ou seja, o exercício da docência nos anos iniciais, mais eu ficava apreensiva, pois estava bem insegura e considerava que o curso, até aquele momento, não havia me proporcionado uma preparação mais aprofundada para esse desafio.

Foi então na rematrícula da 7ª fase, no primeiro semestre de 2015, com a obrigatoriedade de fazer mais um Núcleo de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADE – que fui pesquisar sobre as opções disponíveis e nessa busca descobri o NADE – “Alfabetização na Perspectiva do Letramento”, que em sua ementa trazia: “Conceito de alfabetização e letramento. Concepções de alfabetização e letramento nos documentos oficiais. Apropriação do Sistema de Escrita Alfabética. Possibilidades metodológicas para a alfabetização na perspectiva do letramento”. Assim, vi nessa disciplina um norte para a minha insegurança, pensei nas possibilidades que poderia encontrar para minha atuação no estágio e, quem sabe, um preparo, mesmo que em pouco tempo, para encarar os anos iniciais.

E de fato foi nesse NADE que descobri a possibilidade de se trabalhar com projetos e sequência didática e que pude me aproximar do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), através da minha orientadora, Maria Aparecida Lapa de Aguiar, professora daquele NADE. Em suas aulas, ela nos trazia propostas, experiências, leituras e oficinas sobre a temática. Assim, se tornou mais tranquila a ideia de estagiar nos anos iniciais.

No semestre seguinte, em que fiz meu exercício da docência para os anos iniciais com a professora Gilka Girardello, pude presenciar de perto na Escola Municipal Adotiva Liberato Valentim (Costeira do Pirajubaé/Florianópolis/SC) o trabalho pedagógico acontecendo por meio de projetos e sequências didáticas.

Assim, foi por meio dessas vivências que fui motivada e me interessei por essa temática como objeto de estudo. Em conversa com a Professora Maria Aparecida, durante o NADE, fui me inteirando sobre o funcionamento da formação de Professores pelo PNAIC e de suas orientações metodológicas.

Posteriormente, fomos conversando sobre a possibilidade da orientação e ela me relatou sobre as publicações decorrentes do PNAIC em Santa Catarina¹ que estavam sendo organizadas a partir de relatos de experiência dos professores alfabetizadores, juntamente com formadores e orientadores de estudo que estiveram envolvidos com essa formação. Fomos delineando, portanto, a partir desse contexto, o foco de nossa pesquisa.

Decidimos nos ater aos volumes I e II dessas publicações que narram experiências docentes de como é possível trabalhar projeto e sequências didáticas nos anos iniciais. Para tanto, apresento como objetivo geral: analisar, nas publicações decorrentes da formação do PNAIC, as sequências e projetos didáticos desenvolvidos por professores alfabetizadores. E como objetivos específicos: apresentar o PNAIC; aprofundar conhecimentos sobre os projetos e as sequências didáticas e analisar, a partir de uma amostragem, experiências docentes relatadas nas publicações do PNAIC.

Portanto, pensando nas especificidades de minha trajetória acadêmica e nas possibilidades que esse tempo de Trabalho de Conclusão de Curso me permite, busco nessa pesquisa, fazer um pequeno recorte (relato de duas experiências) atentando ao que o Pacto traz como propostas na formação dos profissionais e como possibilidades para a sala de aula no ciclo de alfabetização. Considera-se a atual pesquisa de caráter documental e bibliográfica, por ter como fonte livros, artigos e documentos oficiais. (SEVERINO, 2007).

O segundo capítulo foi subdividido em três partes. Inicialmente de forma geral busquei entender o que é o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, como se organiza a partir do MEC e quais são suas especificidades na condição de um programa de formação de professores. No outro tópico, entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento e, por fim, de modo simplificado explicar o que são projetos e sequências didáticas.

O terceiro capítulo está subdividido em três partes. Primeiramente, procurei entender o que são e como se organizam esses relatos nas publicações que são o nosso foco de pesquisa. E, por fim, de modo mais pontual, busco analisar dois relatos de experiência

¹ Foram organizadas três publicações decorrentes do PNAIC em Santa Catarina, cujo lançamento ocorreu em julho de 2016 e trata-se de um livro de artigos e dois volumes de relatos de experiência docente. A título de informação, segue: SILVEIRA, E. (Org.) et al. . **Alfabetização na perspectiva do letramento: letras e números nas práticas sociais**. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016; SILVEIRA, E. (Org.) et al. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol 1. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016; SILVEIRA, E. (Org.) et al.; **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente**. Vol 2. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016.

docente decorrentes da formação continuada de professores alfabetizadores do PNAIC, uma relacionada mais diretamente à área de Língua Portuguesa e a outra relacionada à área de Matemática.

2 O QUE É O PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

O PNAIC é um Programa que tem iniciativa do Governo Federal em conjunto com os Estados, Municípios e Universidades. E em seus Cadernos de Apresentação e Orientação para a formação de professores trazem como objetivo principal a alfabetização de crianças até o 3º ano desse ciclo, ou seja, até os oito anos de idade, visto que muitas dessas crianças têm concluído sua escolarização sem estar de fato alfabetizadas.

O curso foi presencial e teve a duração de dois anos, prorrogado para mais um ano, sendo que o primeiro ano (2013) esteve voltado para as linguagens com o foco em Língua Portuguesa, em 2014 foi focado em Matemática e em 2015 organizou-se a partir de outros componentes curriculares. Assim, o referido Programa vem com o intuito de contribuir para o aperfeiçoamento na formação de professores alfabetizadores e tem como eixo principal a formação continuada desses professores.²

Os cadernos de formação de professores do PNAIC são trinta e dois, organizados em oito unidades. Cada unidade é composta de Ano 1, Ano 2, Ano 3 e Educação do Campo, um caderno de apresentação, um caderno de formação de professores alfabetizadores e um caderno de educação especial.

Dentre as ações do PNAIC, destacam-se os quatro eixos de atuação:

Formação continuada presencial para os professores alfabetizadores e seus orientadores de estudos; Materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais; Avaliações sistemáticas e Gestão, controle social e mobilização (BRASIL, 2012c, p.05).

Assim, constituído por diversas equipes de trabalho, o Pacto prevê uma organização e um planejamento em vários níveis voltados especificamente para planejar, monitorar e realizar ações no âmbito do ciclo de alfabetização: a equipe central, a equipe escolar e o conselho ou núcleo de alfabetização.

No que diz respeito à Secretaria Municipal de Educação (SMED), a equipe central tem a incumbência de agir na definição de princípios gerais e também na construção de orientações globais de trabalho, devendo atuar na articulação entre as unidades escolares com base nas propostas curriculares, planejando formações continuadas e definindo diretrizes gerais para o funcionamento das equipes nas escolas. Essa equipe, também deve ser formada por pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos e licenciados formados em diversas

² Neste ano de 2016 o programa encontra-se suspenso devido à conjuntura política vivida no Brasil. (*Impeachment* da atual presidente – Dilma Rousseff). Assim, ainda não se sabe se terá continuidade ou não.

áreas do saber, de modo a integrar com diferentes tipos de conhecimento e processos de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2012c).

É também função e responsabilidade da equipe central, orientar, diversificar, sistematizar e elaborar subsídios para a organização do tempo e do espaço, em contínua avaliação de todo esse processo envolvendo ativamente todos da equipe, os docentes e coordenadores pedagógicos. A intenção é que assim, tornam-se articuladas as dimensões da formação continuada e da prática de ensino.

No âmbito da unidade escolar, a equipe tem como orientação o planejamento, o acompanhamento e a avaliação dos processos de ensino na escola. E essa equipe deve ser formada por diretor, vice-diretor, secretários, coordenadores pedagógicos, bibliotecários, mediadores de leitura, professores e especialistas para o atendimento das crianças com necessidades educacionais especiais. Com destaque para o coordenador pedagógico, que deve buscar articular as ações da escola com os projetos culturais da comunidade, incluindo assim a importante presença da família nesse processo de ensino e aprendizagem.

Tendo essa equipe, dentre outras ações, a grande importância na construção do Projeto Político Pedagógico; a organização, definição de trabalho. Esses aspectos devem ser contemplados nos encontros de estudo, planejamento didático, da avaliação da escola e das crianças (BRASIL, 2012c).

Conforme o caderno de apresentação, cabe à equipe de conselho ou núcleo de alfabetização:

[...] ser responsável por discutir as propostas de ação da equipe ligada à gestão central da Secretaria de Educação e monitorar os trabalhos nas escolas, a fim de que os princípios pedagógicos da rede de ensino sejam contemplados e as aprendizagens sejam alcançadas (BRASIL, 2012c, p.11).

Esse núcleo tem como função integrar o trabalho da equipe central e as escolas e é composto por representantes da gestão central da Secretaria de Educação, por diretores de escolas, coordenadores pedagógicos das escolas, professores, estudantes, pais e funcionários, podendo assim fazer a articulação entre as escolas e a equipe central (BRASIL, 2012c).

O programa ainda tece considerações e atenção quanto à organização dos espaços, dos materiais e dos tempos escolares. Quanto ao ciclo de alfabetização, o Pacto salienta a enturmação, a avaliação e a progressão continuada, pois considera de suma importância discutir essas questões que podem interferir na aprendizagem das crianças.

Quanto à enturmação, o PNAIC propõe que seja flexível. Mas, não só com turmas na mesma idade, mas proporcionar aos alunos que possuem semelhantes necessidades educacionais, com relação ao processo de alfabetização, momentos juntos em alguns horários do dia, ou seja, misturar as turmas para assim dispor de uma atenção maior às suas especificidades. Tais procedimentos devem sempre vir acompanhados de consistentes processos avaliativos e que com clareza tracem avanços e dificuldades dessas crianças. Sendo assim,

[...] a avaliação precisa ser feita para garantir as aprendizagens e não para punir os que não aprenderam - como outrora acontecia nas escolas de todo o mundo. O foco é em uma avaliação formativa, voltada para a redefinição permanente das prioridades e planejamento contínuo do fazer pedagógico. As avaliações diagnósticas utilizadas para conhecer as crianças e detectar quais saberes elas já dominam são pontos de partida para planejar estratégias para aproximá-las da escola (BRASIL, 2012c, p.22).

É essa concepção de avaliação formativa que o pacto usa como critério para a enturmação, pensando assim no êxito do processo de alfabetização, pois conhecer as crianças e identificar quais saberes elas dominam já é um ponto de partida para se planejar. E, por meio das enturmações, também proporcionará o fortalecimento das relações de amizade e companheirismo, gerando assim, uma maior segurança e estabilidade no processo de ensino e aprendizagem.

Após tecer sobre a enturmação e a avaliação, é preciso entender também o que o Pacto defende quanto à progressão continuada. O Projeto apresenta também como concebe os três primeiros anos de escolarização no ensino fundamental, que nesse documento é chamado de ciclo de alfabetização, que seria:

[...] o tempo necessário para que meninos e meninas consolidem suas aprendizagens sobre o sistema de escrita, possam produzir e compreender textos orais e escritos com autonomia e compreender conceitos básicos das diferentes áreas de conhecimento (BRASIL, 2012c, p.22).

Nos três primeiros anos não há reprovação, ou seja, a progressão é continuada. O segmento vem como forma de garantir os direitos de aprendizagem quanto aos conhecimentos, capacidades e habilidades dessas crianças, buscando ainda respeitar seus ritmos e uma relação tranquila com os conhecimentos das mais diversas áreas do saber.

Para o PNAIC, um sujeito que apenas lê e escreve rudimentarmente em sua língua materna não pode ser considerado um indivíduo alfabetizado. Assim,

[...] espera-se, mesmo na mais tenra idade, que a pessoa alfabetizada seja capaz de ler e escrever em diferentes situações sociais, para que possa, então, inserir-se e participar ativamente de um mundo letrado, frente às demandas sociais e aos

avanços da tecnologia, que exigem sujeitos cada vez mais proficientes nas práticas de linguagem diversas (BRASIL, 2012c, p.26).

Assim, tratando-se do processo de alfabetização, ensinar o sistema de escrita e propiciar condições de desenvolvimento das capacidades de compreensão e produção de textos orais e escritos é papel da escola.

Desse modo, os docentes devem planejar situações variadas de escrita, que favoreçam uma aprendizagem funcional da escrita alfabética e possibilite o acesso aos textos escritos garantindo assim, a inserção social em diversos ambientes e tipos de interação.

Com isso, quatro princípios centrais serão considerados ao longo do desenvolvimento do trabalho pedagógico para o Pacto:

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, 2012c, p.27).

Nessa perspectiva, para o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a alfabetização é sem dúvida uma das prioridades nacionais e com isso o professor alfabetizador tem a função de auxiliar nessa formação. Ou seja, “Para exercer sua função de forma plena é preciso ter clareza do que ensina e como ensina. [...] É preciso ter clareza sobre qual concepção de alfabetização está subjacente à sua prática” (BRASIL, 2012c, p.27).

A formação do professor, portanto, não se encerra na graduação e sim é um processo contínuo que ocorre no dia-a-dia na sala de aula e que deve ser balizado por reflexões teóricas. E para favorecer que os profissionais da educação aproveitem essa oportunidade de refletir e fazer trocas sobre a sua própria prática e, principalmente, garantir que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental, que se criou o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa como uma possibilidade de formação continuada, que se constitui como um direito do professor.

Sendo assim, esse Programa que é do Ministério da Educação contou com parcerias como universidades públicas e Secretarias de Educação. E para tal formação, a orientação foi a de que fossem oferecidos:

[...] quatro cursos em turmas distintas: um curso para professores do ano 1 do Ensino Fundamental, um para os docentes no ano 2; um para os professores do ano 3; e um para professores de classes multisseriadas. Poderão, também, ser formadas turmas mistas, nos casos em que o município tenha um quantitativo pequeno de professores em cada ano de escolaridade (BRASIL, 2012c, p.28).

Tendo os cursos as mesmas temáticas centrais, mesma estrutura e carga horária. Dessa maneira,

A formação no âmbito deste Programa é focada na prática do professor, de modo que as singularidades do trabalho pedagógico são objeto de reflexão. Refletir, estruturar e melhorar a ação docente é, portanto, o principal objetivo da formação (BRASIL, 2012c, p.28).

Nessa conjuntura, para que o Programa acontecesse os Municípios e os Estados organizariam um quadro de orientadores de estudo que iriam atuar na formação dos professores alfabetizadores sob a responsabilidade de um coordenador geral. A universidade por sua vez, organizaria a sua equipe de trabalho contendo um coordenador geral e um adjunto, supervisores e formadores para atuarem junto aos orientadores de estudo.

Para os orientadores de estudo, o programa propõe um curso de formação inicial de quarenta horas, com o intuito de promover uma formação continuada, propondo situações, reflexões que auxiliassem o professor na sua prática diária. E cujos objetivos eram:

- 1.Reconhecer-se como agente na formação continuada dos professores;
2. Refletir sobre diferentes concepções de formação continuada, com ênfase na abordagem crítico-reflexiva;
3. Refletir sobre os saberes docentes e o cotidiano da sala de aula;
4. Refletir sobre o papel das experiências pessoais e profissionais na construção da identidade profissional;
5. Refletir sobre a importância do resgate da trajetória pessoal para compreensão das práticas pedagógicas;
6. Planejar e desenvolver projetos de formação continuada dos professores, assumindo o papel de formadores;
7. Discutir a concepção de alfabetização que permeia o programa de formação dos professores;
8. Aprofundar os conhecimentos que serão discutidos ao longo da formação com os professores (BRASIL, 2012c, p.29).

Ainda com os orientadores de estudo, após o curso inicial seriam realizados mais quatro encontros com duração de vinte e quatro horas, prevendo a ampliação dos estudos, planejamento da formação dos professores e avaliação das ações desenvolvidas. Fechando a formação, seria realizado um seminário final para a socialização do vivido entre os participantes de cada estado. E ainda assim, mesmo com a carga horária presencial, os orientadores de estudo deveriam se dedicar a quarenta horas de planejamento, estudo, tarefas e propostas, totalizando uma carga horária de duzentas horas.

Já a formação oferecida pelos orientadores de estudo nos municípios teve uma carga horária de oitenta horas distribuídas ao longo das oito unidades com mais oito horas para o seminário final e trinta e duas horas de estudos e atividades extras, totalizando assim cento e

vinte horas. E cada orientador de estudo seria responsável pela formação de vinte e cinco professores alfabetizadores (BRASIL, 2012c).

E para que os cursos formassem de fato professores numa visão espiral, na qual cada temática é retomada e refletida profundamente, buscou-se que os mesmos objetivassem:

1. Entender a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, com aprofundamento de estudos utilizando, sobretudo, as obras pedagógicas do PNBE do Professor e outros textos publicados pelo MEC; 2. Aprofundar a compreensão sobre o currículo nos anos iniciais do Ensino Fundamental e sobre os direitos de aprendizagem e desenvolvimento nas diferentes áreas de conhecimento; 3. Compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e de registro de aprendizagem; 4. Compreender e desenvolver estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem no cotidiano da sala de aula; 5. Conhecer os recursos didáticos distribuídos pelo Ministério da Educação (livros didáticos e obras complementares aprovados no PNLD; livros do PNBE e PNBE Especial; jogos didáticos distribuídos pelo MEC) e planejar situações didáticas em que tais materiais sejam usados; 6. Planejar o ensino na alfabetização, analisando e criando propostas de organização de rotinas da alfabetização na perspectiva do letramento; 7. Compreender a importância de organizar diferentes agrupamentos em sala de aula, adequando os modos de organização da turma aos objetivos pretendidos; 8. Criar um ambiente alfabetizador, que favoreça a aprendizagem das crianças; 9. Entender as relações entre consciência fonológica e alfabetização, analisando e planejando atividades de reflexão fonológica e gráfica de palavras, utilizando materiais distribuídos pelo MEC; 10. Compreender a importância da literatura nos anos iniciais do Ensino Fundamental e planejar situações de uso de obras literárias em sala de aula; 11. Conhecer a importância do uso de jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética, analisando jogos e planejando aulas em que os jogos sejam incluídos como recursos didáticos; 12. Analisar e planejar projetos didáticos e sequências didáticas para turmas de alfabetização, assim como prever atividades permanentes, integrando diferentes componentes curriculares e atividades voltadas para o desenvolvimento da oralidade, leitura e escrita (BRASIL, 2012c, p.31).

As oito unidades estão organizadas dentro de quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas), de modo a ter temáticas similares, porém com foco de aprofundamentos específicos. E as mesmas se organizam conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Unidades e Ementas

UNIDADE	EMENTA
Unidade 1 (12h)	Concepções de alfabetização; currículo no ciclo de alfabetização; interdisciplinaridade; avaliação da alfabetização; inclusão como princípio fundamental do processo educativo.

Unidade 2 (8h)	Planejamento do ensino na alfabetização; rotina da alfabetização na perspectiva do letramento, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); a importância de diferentes recursos didáticos na alfabetização: livros de literatura do PNBE e PNBE Especial, livro didático aprovado no PNLD, obras complementares distribuídas no PNLD, jogos distribuídos pelo MEC, jornais, materiais publicitários, televisão, computador, dentre outros.
Unidade 3 (8h)	O funcionamento do Sistema de Escrita Alfabética; reflexão sobre os processos de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e suas relações com a consciência fonológica; planejamento de situações didáticas destinadas ao ensino do Sistema de Escrita Alfabética.
Unidade 4 (12h)	A sala de aula como ambiente alfabetizador: a exposição e organização de materiais que favorecem o trabalho com a alfabetização; os diferentes agrupamentos em sala de aula; atividades diversificadas em sala de aula para atendimento às diferentes necessidades das crianças: jogos e brincadeiras no processo de apropriação do Sistema de Escrita Alfabética e sistema numérico decimal; atividades em grande grupo para aprendizagens diversas: a exploração da literatura como atividade permanente; estratégias de inclusão de crianças com deficiência visual, auditiva, motora e intelectual, bem como crianças com distúrbios de aprendizagem nas atividades planejadas.
Unidade 5 (12h)	Os diferentes textos em salas de alfabetização: os textos de tradição oral; os textos que ajudam a organizar o dia-a-dia; os textos do jornal; as cartas e os textos dos gibis.
Unidade 6 (12h)	Projetos didáticos e sequências didáticas na alfabetização, integrando diferentes componentes curriculares (Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte); o papel da oralidade, da leitura e da escrita na apropriação de conhecimentos de diferentes áreas do saber escolar.
Unidade 7 (8h)	Avaliação; planejamento de estratégias de atendimento das crianças que não estejam progredindo conforme as definições dos conceitos e habilidades a serem dominados pelas crianças (direitos de aprendizagem); a inclusão das crianças com dificuldades de aprendizagem e crianças com necessidades educacionais especiais.
Unidade 8 (8h)	Avaliação final; registro de aprendizagens; direitos de aprendizagem; avaliação do trabalho docente; organização de arquivos para uso no cotidiano da sala de aula.

Fonte: BRASIL (2012c)

O MEC ficou com a incumbência de distribuir os materiais didáticos previstos para serem utilizados na formação ou, alguns desses, poderiam ser encontrados nas escolas ou no Portal da Formação. Outros materiais poderiam ser utilizados, sendo esses disponibilizados pelas universidades. Os previstos foram:

Quadro 2 – materiais do PNAIC e descrição correspondente

MATERIAL	DESCRIÇÃO
Pacto Nacional pela Alfabetização na	Caderno com informações e princípios gerais sobre o Programa de Formação do

Idade Certa - Formação do Professor Alfabetizador: Caderno de Apresentação	Professor Alfabetizador, no âmbito do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa.
Formação de professores: princípios e estratégias formativas	Caderno de reflexão sobre formação continuada de professores e apresentação dos princípios sobre formação docente adotados no Programa e orientações didáticas aos orientadores de estudo.
8 Cadernos das unidades (para cada curso)	Oito cadernos para cada curso (32 cadernos ao todo), com textos teóricos sobre os temas da formação, relatos de professores, sugestões de atividades, dentre outros.
Caderno de Educação Especial - A Alfabetização de Crianças com deficiência: uma proposta Inclusiva	Caderno com texto de discussão sobre Educação Especial.
Portal do Professor Alfabetizador	Portal com informações sobre a formação e materiais para os professores alfabetizadores.
Livros didáticos aprovados no PNLD	Livros adotados nas escolas dos professores alfabetizadores. Na formação, serão realizadas atividades de análise dos livros e de planejamento de situações de uso do material.
Livros de literatura adquiridos no PNBE e PNBE Especial	Obras literárias das bibliotecas das escolas, adquiridos por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Obras Complementares adquiridas no PNLD - acervos complementares	Livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático - Obras Complementares.
Jogos de alfabetização	Jogos adquiridos pelo Ministério da Educação e distribuídos às escolas.
Cadernos do Provinha Brasil	Cadernos de avaliação da Provinha Brasil, produzidos e distribuídos pelo INEP.
BRASIL, Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.	Livro publicado pelo Ministério da Educação com orientações sobre o atendimento das crianças de 6 anos nas escolas públicas da Educação Básica.
A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de 9 anos	Livro que trata da inserção da criança de 6 anos em práticas escolares de alfabetização.
Livros do PNBE do Professor	Obras pedagógicas das bibliotecas das escolas, adquirida por meio do Programa Nacional de Biblioteca da Escola.
Coleção Explorando o Ensino	Coleção de obras pedagógicas produzidas pelo Ministério da Educação, contendo volumes dedicados ao ensino de diferentes componentes curriculares: Língua

	Portuguesa, Literatura, Matemática, Ciências, História, disponível no Portal do Professor Alfabetizador (MEC).
Coleção Indagações sobre o currículo	Coleção de textos que tratam de temas relativos às concepções sobre currículo, disponível no Portal do MEC.

Fonte: BRASIL (2012c)

Além desses materiais elencados, outros recursos da formação poderiam ser usados, tais como: jornais, gibis, revistas e panfletos, bem como também a construção de materiais durante o curso, como: jogos, fichas de palavras entre outros.

Contudo, a responsabilidade e comprometimento de toda a equipe seriam importantes para o andamento e êxito do curso e de todo o programa em si, com o intuito de favorecer oportunidades significativas de aprendizagem, oportunizar melhores condições de uso do material didático que é distribuído pelo MEC e para o auxílio do professor na sala de aula com a produção de recursos. Desse modo, a intenção dessa formação era de que pudessem ser:

[...] desenvolvidas ações que contribuam para o debate acerca dos direitos de aprendizagem das crianças do ciclo de alfabetização; para os processos de avaliação e acompanhamento da aprendizagem das crianças; para o planejamento e avaliação das situações didáticas; para o conhecimento e uso dos materiais distribuídos pelo Ministério da Educação, voltados para a melhoria da qualidade do ensino no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2012c, p.40).

Para o Pacto, o docente é peça fundamental em todo esse processo de formação e orientação, pois é ele quem fará a divulgação e aplicará os objetivos do programa. Posto que, é ele quem vai agir diretamente sobre esses saberes com o aluno e suas aprendizagens. Portanto, os docentes teriam como incumbência:

1. Participar das atividades de construção da proposta curricular da rede de ensino e da construção do Projeto Político-Pedagógico da escola; 2. Participar das reuniões de discussão sobre as avaliações da escola e dos estudantes; 3. Participar do planejamento coletivo e desenvolvimento de projetos didáticos que envolvam as turmas da escola; 4. Planejar as aulas; 5. Selecionar e produzir recursos didáticos; 6. Ministras as aulas; 7. Avaliar e redirecionar as ações didáticas com base nas orientações; 8. Planejar e desenvolver ações para os meninos e as meninas que estejam com dificuldades (BRASIL, 2012c, p.12).

Como critérios mínimos, os alfabetizadores precisariam:

1. Ter domínio dos conhecimentos necessários ao desenvolvimento do ensino da leitura e da escrita na perspectiva do letramento; 2. Ter habilidades para interagir com as crianças, dinamizando o processo pedagógico e promovendo situações lúdicas de aprendizagem; 3. Ser assíduo e pontual, evidenciando compromisso com os processos pedagógicos; 4. Ter sensibilidade para lidar com a diversidade social, cultural, de gênero e etnia (BRASIL, 2012c, p.12).

E conforme o caderno de formação dos professores (BRASIL, 2012b, p.12), a formação continuada deve ser pensada além do fazer pedagógico, pensando na responsabilidade de tal formação. Sendo assim, o programa buscou contemplar alguns princípios durante a formação. Sendo eles: a prática da reflexividade, a mobilização dos saberes docentes, a constituição da identidade profissional, a socialização, o engajamento e a colaboração. (BRASIL, 2012c).

No que diz respeito à prática da reflexividade como princípio, o programa entende que a mesma na sala de aula deva ir além de prever e observar situações de aprendizagem, mas que deva estar pautada em teorias que contribuam para a reflexão e para se repensar situações didáticas e colocá-las em prática entendendo que não são estáticas e nem acabadas. Portanto, tendo como caminho para essa ação “a alternância entre a prática/teoria/prática”. (BRASIL, 2012b, p.13).

Para o programa, os saberes docentes se constituem em outro ponto central no debate sobre a formação continuada, pois subentende que os docentes já possuem um saber sobre sua profissão. Sendo assim, eles devem não apenas considerar, mas principalmente mobilizar, entender que esse saber pode e deve “ser modificado, melhorado, trocado, ratificado, reconstruído, refeito ou abandonado”. (BRASIL, 2012b, p.14).

Os diferentes saberes devem ser trazidos à tona e, conforme o programa deve-se dar voz aos professores fazendo com que eles “sejam confrontados, estudados, analisados e aprendidos”. (BRASIL, 2012b, p.14).

Ser professor é ter uma profissão que carrega bastante adversidades. A docência é impregnada com uma grande carga social que é refletida no seu cotidiano em sala de aula como:

[...] a desvalorização profissional, concretizada não apenas nos aspectos econômicos mas na baixa valorização social, aliada às exigências cotidianas (por pais, coordenadores, diretores, mídia, sociedade em geral) relativas aos produtos de sua ação – as aprendizagens dos estudantes. (BRASIL, 2012b, p.15).

Desse modo, o programa destaca a constituição da identidade profissional como um dos princípios da formação docente. Com isso, entende o quão importante é para o professor ter a oportunidade de refletir em sua atuação para assim poder repensá-la e o Pacto defende que: “Na formação continuada, portanto, é necessário investir na construção positiva da identidade profissional coletiva, reforçando a importância e a responsabilidade dessa atividade no contexto social”. (BRASIL, 2012b, p.16).

A intenção de valorizar a identidade profissional é para que se evitem com isso, ações sem reflexões e sem planejamento, quadro esse de baixa autoestima que a profissão vem agregando ao longo do tempo. Práticas estas a serem superadas, dando destaque ao que de fato é vivido e que tende a ser enriquecido com tais experiências.

O programa vai trazer a socialização como uma habilidade importante a ser trabalhada na formação continuada e destaca como principal ferramenta a comunicação, já que o mesmo não trabalha sozinho e deve trabalhar a comunicação em diversas situações e acima de tudo a troca e a intervenção com colegas e alunos. Levando assim, ao seu desenvolvimento tanto pessoal quanto profissional.

O PNAIC aponta ainda como princípios fundamentais, o engajamento e a colaboração. Assim, “Busca-se por meio da colaboração, nas formações, um aprendizado coletivo, através do qual os professores exercitem a participação, o respeito, a solidariedade, a apropriação e o pertencimento”. (BRASIL, 2012b, p.16).

Com isso,

Sabemos que um processo formativo não ocorre de forma linear e simples. Ele se dá também no sentido inverso, com conflitos, desequilíbrios e mudanças de concepções. Nesse sentido, pensar uma formação de professores é desenvolver ações e emoções que possam promover o desejo, o entusiasmo, a solidariedade e o conhecimento. É tatear em um terreno – do fazer/saber docente – que queremos mudar e melhorar, sempre e mais (BRASIL, 2012b, p.20).

A formação deve contribuir para um professor sujeito, para uma escola ativa que se baseie em uma formação emancipatória, ou seja, com valores e princípios de igualdade, justiça e principalmente ampliação de oportunidades.

O Pacto aqui em Santa Catarina, se organizou a partir da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)³ e seu gestor é o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa – NEPALP/CED/UFSC.

O Curso aqui em Santa Catarina esteve organizado em quatro polos de formação em 2013: Laguna e região, Joinville e região, Florianópolis e região, Oeste e Meio-Oeste. Em 2014 e 2015, ampliou-se para cinco polos de formação com o desmembramento dos polos da região do Oeste e Meio-Oeste. Atuaram no programa cerca de 500 orientadores de estudo

³As informações que seguem sobre o PNAIC na UFSC foram conseguidas por meio do TCC da Ana Paula Vieira Barcelos, “A abordagem da literatura na formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC” (2013) e a estudante, por sua vez, conseguiu as informações a partir da mesa de debate apresentada na Semana Acadêmica de Pedagogia no dia 12 de setembro de 2013, intitulada: PNAIC - Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa, composta pelas professoras: Maria Aparecida Lapa de Aguiar (coordenadora da mesa), Lilane Maria de Moura Chagas e Chirley Domingues com a colaboração de alguns integrantes da equipe do PNAIC-UFSC. Foram feitas também algumas atualizações e adaptações de acordo com informações dadas pela professora responsável pela orientação.

que atenderam a praticamente 8000 alfabetizadores, abrangendo, aproximadamente 286 municípios.

Foi com o apoio da Secretaria de Educação que o programa se organizou na UFSC, o MEC subsidiou os municípios que aderiram ao Pacto através de reuniões, informativos e pelo SISPACTO⁴.

As reuniões de planejamento com os supervisores, formadores e coordenação do PNAIC ocorriam na universidade. Posteriormente, nos polos de formação, eram dedicadas algumas horas para que os formadores também pudessem planejar juntamente com os orientadores de estudo, que por sua vez, trabalhariam com os professores alfabetizadores em seus municípios de origem.

Cabe ainda destacar, que há um *Blog* do Pacto em Santa Catarina⁵ que foi elaborado pela equipe PNAIC-UFSC. Por meio de um vídeo didático e um *link*, o *Blog* apresenta as informações sobre o Pacto em Santa Catarina, traz também atualizações das atividades e notícias sobre o PNAIC e ainda informações sobre locais e datas das formações.

Por meio do *Blog*, consegue-se ir à página do MEC, página principal do programa e, aos cadernos de formação. Inclusive, possui *links* para o Portal da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, para a Universidade Federal de Santa Catarina e para o site da plataforma de letramento. Possui também a página de atividades do programa que oportuniza ao visitante ter uma noção do que foi acontecendo na formação dos orientadores de estudo. Tudo bem simplificado, com fotos e de todos os pólos de Santa Catarina.

2.1 Alfabetização na Perspectiva do Letramento

No primeiro texto do Curso de Formação do Professor Alfabetizador, encontramos a proposta de reflexão acerca das concepções de alfabetização na perspectiva do letramento e sobre a sua possibilidade real de desenvolvimento. O intuito é a garantia de que todas as crianças aprendam a ler e a escrever por meio de uma prática educativa que se baseia em princípios relacionados a uma escola inclusiva (BRASIL, 2012a).

Conforme o Programa, a escola é a instituição responsável oficialmente por ensinar a ler e a escrever, porém há outros espaços onde essa prática também é desenvolvida, como na

⁴ SISPACTO é um Sistema de monitoramento on-line do MEC, o qual acompanhou as frequências e as avaliações de todos os integrantes do curso. Esse está conectado ao Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle (SIMEC) também de responsabilidade do Ministério da Educação.

⁵ Cf. Blog PNAIC SC em: <http://pnaicsc.blogspot.com.br/>

família, trabalho e outros espaços sociais. Como também há diversas práticas de ensino da leitura e da escrita, como por exemplo, as que vinculam o ensino de letras, sílabas e palavras descontextualizadas baseadas em métodos sintéticos e analíticos, utilizando cartilhas e há também aquelas que visam inserir o aluno em práticas sociais de leitura e escrita (BRASIL, 2012a).

De modo sucinto, explanarei sobre o tema, utilizando Magda Soares⁶ como referência com base no texto “Letramento e alfabetização: as muitas facetas, 2004”⁷. Assim, conforme a autora, em meados dos anos de 1980, em alguns países europeus como França, Portugal e Inglaterra, nos Estados Unidos e também no Brasil passou-se a utilizar ao mesmo tempo o termo letramento, com isso muitos livros e artigos foram publicados sobre esse tema. No final dos anos de 1970, a Unesco propôs que se ampliasse a interpretação do conceito das palavras *literate* (saber ler e escrever - *be literate*) para *functionally literate* (alfabetização funcional) e sugeriu: "que as avaliações internacionais sobre o domínio de competência de leitura e escrita, fossem além do medir apenas a capacidade de saber ler e escrever" (SOARES, 2004, p.4), constatando uma preocupação com a atribuição de uma funcionalidade, um sentido, um significado ao ensino da leitura e da escrita. Mas comparando o Brasil com os demais países, ele se encontrava e ainda se encontra falho com relação a sua forma de alfabetização e uma parte considerável da sua população ainda é tida como analfabeta.

Magda Soares, no texto: "As muitas facetas da alfabetização", busca mostrar as diversas facetas dentro da concepção de alfabetização. Mostra a existência de aspectos psicológicos, sociolinguísticos e culturais que precisam ser considerados. Para a autora é preciso considerar as especificidades de cada um dos conceitos e ao mesmo tempo ela defende que devem ser vistos indissociavelmente. Alfabetizar se refere especificamente a se apropriar do sistema de escrita (como uma tecnologia), de compreender a sua organização e lógica e o letramento estaria relacionado aos usos sociais da leitura e escrita e esses dois processos, em sua percepção deveriam ser trabalhados simultaneamente desde o início do

⁶ Magda Soares nasceu em Minas Gerais, é professora titular emérita (1998) da Faculdade de Educação da UFMG e pesquisadora do CEALE (Centro de alfabetização, Leitura e Escrita). Consultora: CNPq, CAPES, FAPEMIG, FAPESP, FACEPE, FAPEAL. É autora de vários livros, capítulos de livros e artigos sobre o ensino da língua escrita, é também autora de coleções didáticas para o ensino de Português.

⁷ Ver mais em: SOARES, M.. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782004000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: 20 de abr. 2014

processo de escolarização. Soares (2004) busca explicar a diferença entre um aprendizado meramente mecânico e outro com compreensão e sentido.

Na perspectiva de Soares (2004), a relação estabelecida entre letras e sons precisa ser compreendida pelos alunos, com isso o conhecimento técnico precisa ser ensinado de forma significativa, o conhecimento das letras, sílabas, palavras, sinais e sons e a ligação desses conteúdos com as vivências sociais e culturais transformando o aprendizado como algo necessário. Com isso, aos poucos os educandos vão descobrindo a importância da escrita e da oralidade no cotidiano, entendendo sua função social. Escrever cartas, bilhetes, ler histórias, contos, receitas, bulas de remédios, correspondências, números de casas, placas, panfletos, declarar-se, cantar, apresentar trabalhos na escola entre tantos outros, são uma das inúmeras funções sociais que o aprendizado da leitura e da escrita nos mostra. Portanto,

[...] uma teoria coerente da alfabetização deverá basear-se num conceito desse processo suficientemente abrangente para incluir a abordagem "mecânica" do ler/escrever; o enfoque da língua escrita como um meio de expressão/compreensão, com especificidade e autonomia em relação à língua oral; e, ainda, os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita (SOARES, 2004, p10).

Para que os alunos compreendam a importância do recurso de ler e escrever, o professor alfabetizador tem a responsabilidade de aguçar neles essa vontade de aprender.

O processo de alfabetização tem muitas facetas, por esse motivo não deve ser visto de forma fragmentada, mas integrado. A concepção de alfabetização na perspectiva do letramento deve contribuir para proporcionar interações com o meio, participações políticas, culturais e sociais, para que os sujeitos possam ser mais conscientes sobre a sua realidade e poder intervir sobre ela.

Deste modo, o professor alfabetizador deve entender que a aprendizagem da leitura e da escrita devem estar relacionadas com as práticas sociais de seus alunos, tornando a alfabetização um exercício que faça sentido e que estará intrinsecamente acompanhada do letramento.

Soares (2004) nos mostra que a alfabetização não é um processo simples e que é necessária uma maior integração entre as diversas facetas para que ocorra de forma mais adensada a compreensão do que seja alfabetizar letrando.

Nós educadores precisamos compreender que a alfabetização e letramento podem caminhar juntos sem que percam seus conceitos próprios. Vão surgir novas teorias, novas tecnologias e precisamos ter mais cuidado com as interpretações para não nos perdermos no

caminho dando preferência ao atual e esquecendo os benefícios dos outros processos e das outras facetas.

Percebi o quanto, precisamos aprender para nos transformarmos em bons alfabetizadores. Que o processo de alfabetizar letrando não é meramente o ensino do sistema de escrita em si, mas, é também a contribuição dos conhecimentos prévios dos alunos, tornando o ensino e os métodos, que não devem ser desconsiderados, um momento significativo tanto para o docente quanto para os estudantes.

2.2 Projetos e sequências didáticas

“Na cultura contemporânea, uma questão fundamental para que um indivíduo possa “compreender” o mundo em que vive é que saiba como ter acesso, analisar e interpretar a informação.”
(HERNANDÉZ, 1998 p.79)

O PNAIC, esse programa de formação de professores, busca refletir maneiras de se organizar o trabalho pedagógico, em especial com projetos e sequências didáticas na alfabetização. Destaca a importância de introduzir e relacionar as diversas áreas de conhecimento, com isso a forma como será organizado o trabalho pedagógico pode possibilitar além da interdisciplinaridade, uma prática com abordagem mais aprofundada para cada ano de ensino.

Conforme o programa, o MEC tem oferecido subsídios para ajudar no debate de professores e gestores sobre a implantação do Ensino Fundamental de nove anos no Brasil, e com isso a escola tem que estar atenta em construir propostas pedagógicas promovendo a alfabetização e o letramento e também aprendizagens ligadas as outras áreas de conhecimento.

Assim, os projetos são propostas que partem de um desafio, de uma situação problema, a qual propicia o envolvimento em diversas áreas do conhecimento, aproximando-se de uma concepção interdisciplinar. Conforme o programa,

[...] considera-se que um bom projeto é aquele que possibilita às crianças interagirem entre elas, discutindo, decidindo, dialogando, resolvendo conflitos e estabelecendo regras e metas. Por meio de um trabalho com um currículo aberto, que abrange qualquer área de conhecimento, a criança é levada a perceber e representar o mundo natural e cultural em que vive. (BRASIL, 2012d p.14).

Portanto, os projetos são atividades criadas e planejadas com propósito bem determinado, com prazo para seu término e dá-se por finalizado quando alcançado seus

objetivos. O trabalho com projetos permite dar conta de alguns objetivos educacionais com maior profundidade, propiciando um maior desenvolvimento da autonomia intelectual, o desenvolvimento da organização individual e coletiva, bem como a capacidade de tomar decisões e fazer escolhas com o propósito de realizar pequenos ou grandes projetos pessoais.

Nessa direção, o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) mostra questões relacionadas aos projetos e sequências didáticas com propostas educacionais, com estratégias de ensino.

Considerando assim,

- a singularidade da infância, na direção de fazer a “entrada” da criança de seis anos no ensino fundamental ser um ganho para as demais e não o contrário;
- o brincar como “um modo de ser e estar no mundo”, levando em conta a função humanizadora da cultura e sua contribuição para a formação da criança;
- as linguagens verbais, artísticas e científicas como articuladoras de uma prática multidisciplinar, num contexto de letramento;
- o texto (nas várias linguagens), a partir do que os estudantes já conhecem, como usuários da língua, mesmo aqueles que ainda não têm autonomia para decifrar o escrito;
- as relações entre letramento e alfabetização, para que se garanta que a criança se alfabetize numa perspectiva letrada;
- a aprendizagem dos conhecimentos das áreas das ciências sociais, das ciências naturais e das linguagens, relativos aos anos/séries do ensino fundamental, como possibilitadores da ampliação das referências de mundo da criança;
- a constituição de espaços coletivos de organização do trabalho pedagógico, o que inclui a decisão sobre normas, limites, horários, distribuições de tarefas etc. (BRASIL, 2007, p.110)

A modalidade de organização do trabalho pedagógico denominada projeto, conforme o documento oficial da inserção da criança dos seis anos no ensino fundamental (2007), prevê um produto final cujo planejamento tem objetivos claros, dimensionamento do tempo, divisão de tarefas e, por fim, a avaliação final em função do que se pretendia. Tudo isso feito de forma compartilhada e com cada estudante tendo autonomia pessoal e responsabilidade coletiva para o bom desenvolvimento do projeto.

O projeto é um trabalho articulado em que as crianças usam de forma interativa as quatro atividades linguísticas básicas (falar/ouvir, escrever/ler), a partir de muitos e variados gêneros textuais, nas várias áreas do conhecimento, tendo em vista uma situação didática que pode ser mais significativa para elas (BRASIL, 2007).

Desse modo, o programa considera essa modalidade de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental como impulsionadora do letramento na escola e também permite que se estruturam situações de ensino que facilitam a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética pelos alunos, contemplando assim ambas as vertentes: alfabetizar e letrar (BRASIL, 2012d).

E ao se trabalhar com projetos favorecem-se os processos de desenvolvimento da linguagem, assim:

A linguagem é constitutiva do sujeito, ou seja, faz parte do processo de identidade pessoal e social de cada pessoa e, por isso, a escola precisa considerá-la na formação de pessoas que sejam capazes de compreender mais e melhor o mundo, inclusive transformando-o. O estudo das linguagens, na escola, é, ainda, fundamental tanto para as aprendizagens dos conteúdos escolares, quanto para a ampliação da participação cidadã do estudante na sociedade (Brasil 2007, p.110).

A outra modalidade de planejamento que o PNAIC traz são as sequências didáticas, que já no início do texto enfatiza que, assim como os projetos, as sequências didáticas também podem ensinar os gêneros textuais de modo desafiador, mas diferente dos projetos ela não tem por obrigação um produto final e sim algo finalizado em cada proposta “É importante que as crianças se engajem em situações, sabendo que vão produzir algo a ser socializado com interlocutores variados” (BRASIL, 2012d, p. 27).

Um trabalho de forma sequencial e estruturado pelo professor para um determinado tempo, conteúdo, gênero textual, brincadeira ou expressão artística. Em resumo, para o programa, a sequência didática além de conseguir oferecer possibilidades em várias áreas do conhecimento de forma interdisciplinar, ela também se funda em tornar o processo de aprendizagem mais eficiente com um procedimento de ensino que consiste em focalizar um conteúdo específico com etapas encadeadas, ou seja, onde uma faça sentido com a outra sem perder a intencionalidade.

No projeto didático, há participação das crianças em todo o processo, no planejamento, na execução e a avaliação geral do trabalho se dá de modo compartilhado. Com as sequências didáticas, o professor quem é o centro do plano geral, assim como a ordem e o planejamento didático. Com isso o Programa traz, como grande importância, o professor nessa modalidade de ensino, planejar e desenvolver com muita clareza a sua prática pedagógica pela qual irá propor aos alunos situações de aprendizagem.

Para ajudar a organizar a sequência didática, o programa recorre a Leal (2005 apud BRASIL, 2012d, p. 28) que mostra quatro tipos de situações didáticas importantes para o ensino, que são:

[...] Na situação de ação, há sugestão de um problema a ser resolvido a partir dos conhecimentos prévios de que os alunos já dispõem. Na situação de formulação, o professor sugere uma atividade (ou mais de uma) em que os alunos precisam explicitar para os colegas (em dupla, trio ou grupo maior) as estratégias que eles usaram para encontrar as respostas. Nesse momento eles discutem entre pares as repostas encontradas. Na situação de validação, os alunos resolvem novas atividades utilizando os conhecimentos que construíram em dupla ou em grupo. Por fim, na situação de institucionalização, o professor atua como organizador das

informações, sistematizando os conhecimentos e ajudando os alunos a integrarem as informações disponibilizadas durante toda a sequência.

Vamos encontrar também no documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para inclusão da criança de seis anos de idade” (2007) que as sequências didáticas pressupõem um trabalho pedagógico organizado em uma determinada sequência, durante um determinado período estruturado pelo(a) professor(a), criando-se, assim, uma modalidade de aprendizagem mais orgânica. Os planos de aula, em geral, seguem essa organização didática.

A sequência didática permite, por exemplo, que se leiam textos relacionados a um mesmo tema, de um mesmo autor, de um mesmo gênero; ou ainda que se escolha uma brincadeira e se aprenda sua origem e como se brinca; ou também que se organizem atividades de arte para conhecer melhor as várias expressões artísticas, como o teatro, a pintura, a música etc.; ou que se estudem conteúdos das diversas áreas do conhecimento do ensino fundamental, de forma interdisciplinar (BRASIL, 2007).

Em grande medida, os cadernos do Pacto Nacional pela Alfabetização na idade certa trazem várias outras aprendizagens fundamentais nos processos de alfabetização e letramento. Os cadernos, em sua totalidade, indicam exemplos de projetos de trabalhos e sequências didáticas ou sugestões de planejamentos e, além disso, buscam ampliar o repertório do professor, oferecendo-lhe vários exemplos de propostas de aula e a sua utilização no contexto da sala de aula.

Foi na disciplina do NADE que pude vivenciar de modo teórico e até mesmo prático, com oficinas que fizemos em sala, como é possível trabalhar o conhecimento de modo sistematizado onde cada disciplina, conteúdo, estabeleça uma relação aberta e inter-relacionada em torno de uma ideia integradora e não com um conhecimento de modo fragmentado em que não faça sentido algum para os alunos.

E foi também com minha experiência no estágio docência na Escola Municipal Adotiva Liberato Valentim que trabalha com projetos didáticos⁸ que, de modo mais amplo, pude ver e até mesmo colocar um pouco em prática essas modalidades de ensino.

No capítulo a seguir vamos analisar, a partir de uma amostragem, experiências docentes relatadas nas publicações do PNAIC. Fazer um pequeno recorte (relato de duas

⁸Ver mais em: SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/EBM ADOTIVA LIBERATO VALENTIM: Projeto Aprender a Conhecer: pesquisar de corpo inteiro. Florianópolis, 2014.

experiências) atentando ao que o Pacto traz como propostas na formação dos profissionais e como possibilidades para a sala de aula no ciclo de alfabetização.

3 RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOCENTE NA FORMAÇÃO DO PACTO NACIONAL PELA ALFABETIZAÇÃO NA IDADE CERTA

A presente pesquisa visa contemplar uma análise acerca de uma publicação neste ano de 2016 do PNAIC/SC resultado de um programa de formação continuada de alfabetizadores, orientadores de estudos e formadores em todo o estado de Santa Catarina, nos últimos três anos – 2013, 2014 e 2015.

A publicação “Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos – relatos de experiência docente”, volumes I e II apresenta relatos das experiências docentes cujos autores foram participantes dessa formação e tem como organizadores: Everaldo Silveira, Jilvania Lima dos Santos Bazzo, Lilane Maria de Moura Chagas, Maria Aparecida Lapa de Aguiar e Rosângela Pedralli e como parceiros o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa – NEPALP e a Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC.

Ambos os cadernos convergem com a orientação metodológica que é norteada pelo material do PNAIC, em suma, metodologicamente organizam-se por projetos ou sequências didáticas no diálogo com várias áreas de conhecimento.

Conforme a publicação, os trabalhos propostos, de modo a organizar a leitura, seguem a mesma linha, ou seja:

[...] ações de ensino ocupadas em facultar a apropriação do Sistema de Escrita Alfabética nos/para os usos sociais da escrita por crianças nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, processos levados a termo por profissionais com diferentes perfis – alfabetizadores, orientadores de estudo e formadores – integrantes do PNAIC/SC (2016, p.10).

Os dois volumes da publicação são intitulados “Alfabetização de Crianças de 6 a 8 anos – relatos de experiência docente” publicados nesse ano de 2016. O primeiro volume possui 98 páginas divididas em Apresentação, Seção I “Leitura e produção textual no ciclo de alfabetização” e 20 relatos em que foram enfatizados pelos autores componentes curriculares da área da linguagem, mais especificamente da Língua Portuguesa, contemplando assim dois grandes eixos do processo de alfabetização: a leitura e a produção textual.

Os respectivos relatos e seus autores são:

Quadro 3: Relatos e autores (volume I)

RELATOS	AUTORES
1.1 Leitura deleite como atividade permanente	Andréa da S. Arruda Napoleão, Maria Aparecida Rech Monteiro e Jilvania L. dos S. Bazzo.
1.2 Explorando literaturas nas vivências do cotidiano	Denize Ferrari, Lisete Hanh Kaufmann e Maira Gledi Freitas Kelling Machado.
1.3 Pelos caminhos da literatura: aprendendo o que, como e para que dizer.	Gésse Andrion Valente e Maria Rosicléa da Silva Guarezzi.
1.4 Aprender a escrever: lendo, brincando e refletindo sobre a língua portuguesa.	Marlise Schuck Klunk, Teresinha Staub e Maira Gledi Freitas Kelling.
1.5 Viajando pelas cartas	Helena Vogt e Lisete Hahn Kaufmann.
1.6 Produção textual no ciclo de alfabetização: dos contos de fada à reflexão sobre a língua portuguesa.	Jovana Agne da Silveira, Karin Roskamp e Jilvana Lima dos Santos.
1.7 Ludicidade e letramento: o projeto brincar para aprender	Marcio Alexandre Siqueira e Eliana Krieser Wollinger.
1.8 Projeto 'colcha de retalhos': integrando escola e família nas ações de ensino	Denise Friedrich, Elaine Müller e Maira Gledi Freitas Kelling Machado.
1.9 Projeto “oficina de jogos”: participação ativa dos familiares no processo de apropriação da leitura e da escrita das crianças	Marcio Alexandre Siqueira e Andreia Marise Marques Eger.
1.10 De onde vem o que comemos?	Vanessa Melo, Débora Medeiros Barroso, Flávia Eberhardt e Carla Peres Souza.
1.11 Qual é a cor do amor?	Rozeli Honse Bortolanza, Salete Brambila Cibulski e Maira Gledi Freitas Kelling Machado.
1.12 A valorização da leitura: ultrapassando os muros da escola	Cristiane Aparecida Pereira e Regina Maria da Silva Delduque.
1.13 Literatura dos clássicos e sistema de escrita alfabética: uma experiência de alfabetizar na perspectiva do letramento	Jenny Isabel Diel Bertoldi, Morgana Patrícia Rozza Tasca e Roselete Fagundes de Aviz.
1.14 O mundo ao alcance de todos? Possibilidades de letramento a partir de contos universais	Marcio Alexandre Siqueira e Feliciano P. Cardoso.
1.15 Leitura e arte no ciclo de alfabetização: brincando e aprendendo com a aproximação dos componentes curriculares Língua Portuguesa e Artes	Nilcéia Farias Rocha, Ana Dirce De Vila e Ana Cicilia Demétrio.
1.16 Trabalhando o gênero receita: possibilidades para alfabetização	Angelita Bada Ronconi, Nadir Bada Tramontin e Ana Cicilia Demétrio.
1.17 Apropriação e desenvolvimento por meio do trabalho com cantigas populares	Iloni Frey Manfrói, Marli Nicodem Immig e Lisete Hahn Kaufmann.
1.18 Aprendendo com receitas: que delícia!	Iloni Frey Manfrói, Marli Nicodem Immig e Lisete Hahn Kaufmann.

1.19 O trabalho com reciclagem no espaço escolar: refletindo sobre o futuro	Janaita Dalmoro, Juçara E. Stefanos e Rosângela B. de S. da Silveira.
1.20 Projeto Reciclagem: resgatando brinquedos e brincadeiras	Sheila Beppler dos Santos e Fernanda Coelho dos Santos.

Fonte: Quadro organizado pela autora do TCC com base no sumário da publicação – Vol. I (SILVEIRA et al., 2016).

O Volume II recebe o mesmo nome, porém esse caderno aborda diferentes áreas de conhecimento, mais especificamente Ciências da Natureza e da Matemática, em especial o componente curricular Matemática. Ele possui 118 páginas divididas em Apresentação, Seção II “Educação Matemática”, “O uso de alguns recursos no ciclo de alfabetização e outras invenções” e 25 relatos que são:

Quadro 4: Relatos e autores (volume II)

RELATOS	AUTORES
2.1 Trabalhando com o tempo na alfabetização	Christiane de Oliveira dos Santos dos Reis, Angelena da Silva e Carla Peres Souza.
2.2 Geometria na alfabetização	Edevar Longaretti, Marcia Peruchi e Carla Peres Souza.
2.3 Reconhecendo as formas geométricas presentes no cotidiano	Maria Helena Vieira, Sarita de Sant'Anna Lenadro, Gracielle Boing Lyra e Jussara Brigo.
2.4 Tic tac, tic tac – explorando o sentido do tempo com diferentes atividades	Marcio Alexandre Siqueira e Cristiane Lorenzi Danna.
2.5 Conexões matemáticas: contribuições significativas na formação de alfabetizadores do PNAIC	Valcária Lana de Souza, Dolores Follador e Roselete Fagundes de Aviz.
2.6 A utilização da geometria em todas as partes	Fabiane Jardim, Ivanize Comerlato Gregolon e Selma Felisbino Hillesheim.
2.7 Sólidos geométricos: uma experiência interdisciplinar	Mara Rubia P. do V. Selenko, Solange Stelzner, Dolores Follador e Roselete Fagundes de Aviz.
2.8 Devolvendo os ovos para as galinhas	Joely Leite Schaefer, Elizane Schiess e Dolores Follador.
2.9 Uma experiência com situações-problema no ciclo de alfabetização: o sistema monetário em foco	Adriana Derossi, Jocemara Melo Pereira e Lisete Hahn Kaufmann.
2.10 O uso do ábaco no processo de alfabetização	Andreia A. da Silva, Maria Letícia Naime-Muza, Jilvania L. S. Bazzo e Iraci Müller.
2.11 Sólidos geométricos no processo de apropriação da escrita	Mari Sandra A. dos S. Lueckmann, Glauca G. Erbs da Costa Fagundes, Gracielle Boing Lyra e Jussara Brigo.
2.12 De um em um, de dez em dez, com pipoca a nota é dez!	Francieli R. Marcondes, Márcia Pereira e Selma Felisbino Hillesheim.

2.13 Material dourado no início do ciclo de alfabetização	Maria de Fátima C. da Silva, Elisângela Decker, Jilvania L. dos S. Bazzo e Iraci Müller.
2.14 Medidas de tempo no ciclo de alfabetização	Jiliana M. Machado, Eliziane Noeli S. Neis, Jilvania Lima dos S. Bazzo e Iraci Müller.
2.15 Ler e registrar: a geometria no ciclo de alfabetização	Sueli Aparecida R. Pabis, Dirce Zippel Pereira e Roberta S. Buehring.
2.16 Dinheiro, Dinheirinho, moeda no Cofrinho	Zayra Maia de Paula W. da Rosa, Maria Lucia D. Altenhofen, Lucimere Tonello e Selma F. Hillesheim.
2.17 Experimentos, brincadeiras e muita imaginação	Marcio Alexandre Siqueira e Erotides Urbanek Petrocefski.
2.18 Medindo alguns animais que conhecemos	Liege Eli Jurach, Elaine Mueller e Maira Gledi Freitas Kelling Machado.
2.19 Uma experiência com os múltiplos de 10	Jales Maria Dalsasso Bonetti, Líbia Roettgers Soeth e Carla Peres Souza.
2.20 Água: compreender para preservar	Márcia Willemann Orben, Rainilda Roecker Beckhauser e Carla Peres Souza.
2.21 O trabalho com leitura e escrita e a resolução de desafios matemáticos a partir de um passeio ao zoológico	Gracielle Böing Lyra, Rita Maria Bechtold, Raquel Silviana Kannenberg e Jussara Brigo.
2.22 Refrigerante, uma delícia que destrói: o processo de conscientização das crianças	Marcio Alexandre Siqueira e Sueli Fátima Lopes Linhares.
2.23 Brincando com caixas	Daniela Garcia, Patrícia da Rocha Pereira, Gracielle Boing Lyra e Jussara Brigo.
2.24 “A caixa surpresa”	Rosane Leandro Olivério, Márcia Nagel Cristofolini e Rosângela B. de Souza da Silveira.
2.25 Balemática: um exagero de doce	Márcia Batista Miranda, Samuel Lourenço e Caren Cristina Brichi.

Fonte: Quadro organizado pela autora do TCC com base no sumário da publicação – Vol. II (SILVEIRA et al., 2016).

Desses, escolhemos dois para análise, sendo um do Volume I e outro do Volume II: Qual é a cor do amor? (Volume I, p. 57-59) e Medindo alguns animais que conhecemos (Volume II, p. 83-86).

O que nos direcionou na escolha desses relatos foi o fato de ambas as experiências trazerem a literatura como ponto de partida para o projeto e sequência didática. Tratando-se da grandeza que esse recurso pode favorecer para a sala de aula, e para o PNAIC a literatura tem importância significativa no contexto de alfabetização e letramento, assim:

Apreciar e compreender textos do universo literário (contos, fábulas, crônicas, poemas, dentre outros), levando-se em conta os fenômenos de fruição estética, de imaginação e de lirismo, assim como os múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura (BRASIL, 2012a, p.32).

Considera-se, portanto, o texto literário como prioritário em todo o processo de escolarização e por isso deve ser introduzido no dia a dia da sala de aula não apenas como suporte para outras aprendizagens, mas principalmente como fruição, contribuindo para o letramento literário.

Nessa perspectiva, o Pacto traz uma vasta lista de programas que distribuem recursos didáticos enfatizando assim a importância do conhecimento e manuseio destes pelos profissionais envolvidos. São eles: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); Programa Nacional do Livro Didático – Obras Complementares (PNLD Obras Complementares); Programa Nacional da Biblioteca na Escola (PNBE); Programa Nacional da Biblioteca na Escola – Especial (PNBE Especial); Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) – Dicionários; Jogos de alfabetização; Programa Nacional da Biblioteca na Escola do Professor (PNBE do Professor); Coleção Explorando o Ensino.

3.1 Qual é a cor do amor?

A experiência aconteceu aqui em Santa Catarina no Município de Maravilha no Centro Educacional Vereador Raymundo Vei no bairro Progresso. Tendo realizado esse projeto a Professora Alfabetizadora Rozeli Honse Bortolanza, Saete Brambila Cibulski que era a orientadora de estudo e Maira Gledi Freitas Kelling Machado, formadora de Linguagem.

Segundo o relato, a escola todo ano promove um projeto que envolve toda a comunidade escolar, e naquele ano a temática escolhida foi *Cidade das Crianças: Compartilhando conhecimento na diversidade pessoal, cultural e social*. Um projeto que tinha como objetivo trabalhar a bondade nas crianças e nos familiares com a frase: “dar sem esperar nada em troca”.

O relato é da turma do segundo ano do Ensino Fundamental vespertino, com 22 alunos que desenvolveram o subprojeto *Qual é a cor do amor?* Tal proposição surgiu de um livro⁹ que leva o mesmo nome e a narrativa dessa história foi o que deu início a experiência relatada.

A experiência traz como sequência didática a contação de história de um elefante curioso que vai pela floresta perguntando para todos os outros animais qual é a cor do amor.

⁹ STRACHAN, L. *Qual é a cor do amor?* São Paulo: Brinque-Book. 2007.

E traz como contexto valores de respeito ao próximo, que a cor do amor é a que cada um escolher, que se deve amar a todos sem discriminação. Que se busque uma compreensão acerca da diversidade pessoal, cultural e social.

Assim a atividade inicia com a história sendo contada com as crianças em círculo de modo que foram levantadas questões e do mesmo modo elas foram colocando suas opiniões sobre a narrativa. Como estratégia para contar a história, ia sendo montado um painel em que as crianças iam colocando os animais que o elefante ia encontrando pela floresta. Depois de finalizada a contação, as crianças fizeram a observação e a reflexão sobre o painel e a história, mas ainda se questionando: qual era a cor do amor?

Assim, dando sequência e para que se obtivesse uma compreensão maior com relação aos valores a serem alcançados pelo projeto, fez-se uma leitura diária da coleção “Sentimentos” na qual se faziam reflexões acerca de alguns sentimentos que temos, dentre eles o medo, alegria, tristeza, raiva, amor, etc. Refletindo assim a manifestação destes com os familiares, na escola e com os amigos.

A partir desse encaminhamento e para que as crianças expressassem seus sentimentos, elas confeccionaram carinhas que ilustravam os sentimentos onde diariamente as mesmas em um cartaz demonstravam como estavam se sentindo.

Para envolver a família, as crianças a cada dois dias levavam para casa uma sacola literária que tinha um livro de literatura infantil e um caderno para registro e cada família iria fazer a leitura do livro “Qual é a cor do amor?” e após conversa com seu filho, iria relatar no caderno respondendo a um questionário. Retornando para a escola, as educadoras discutiram em sala com as crianças a importância de se respeitar os colegas e, posteriormente, faziam a leitura dos relatos das famílias em conjunto com as crianças respondendo assim de fato qual era a cor do amor.

A participação da família é de grande importância no processo de aprendizagem do aluno, Dayrell (1996) destaca que o aprendizado vai além da sala de aula, livros e professores, ou seja, para a socialização como forma de aprendizado. Cada sujeito já vem com sua própria história, sua cultura e valores. Por meio da socialização esses mesmos costumes e valores serão passados ao outro.

Há diferentes sujeitos na escola. Alunos, professores, funcionários da limpeza e da secretaria, inspetores, coordenadores pedagógicos, diretores, bem como a família que está presente na vida desses estudantes. Cada um deles com uma função e com um objetivo dentro da escola, que se concentram em um só: a criança-estudante. A função da escola é

integrar a todos, integrar e equilibrar, atender e agregar a todas as diferenças, todos os tipos de conhecimentos, todas as culturas, para a formação de verdadeiros cidadãos, ativos em sociedade.

Para o autor, a escola é polissêmica, ou seja, possui muitos sentidos e o mesmo sentido que a escola possui para mim, não possui para você ou para outro. Ou seja,

[...] o lugar de encontrar e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser "educado"; o lugar onde se aumenta os conhecimentos; o lugar onde se tira diploma e que possibilita passar em concursos. Diferentes significados, para um mesmo território, certamente irão influir no comportamento dos alunos, no cotidiano escolar, bem como nas relações que vão privilegiar. (DAYRELL, 1996 p. 6)

O autor defende o reconhecimento da polissemia da escola, de sua multiplicidade e potencialidades, para que realmente seja um verdadeiro espaço onde as culturas e as diversidades sejam exploradas em prol do estudante, da sociedade em geral. Ele destaca a importância da contextualização daquilo que se aprende dentro da escola; e ainda lembra que a escola deveria priorizar o sujeito estudante e não a si mesma enquanto instituição que transmite conhecimento. O autor defende um espaço onde estabeleça um laço afetivo com a criança e o jovem, não só a sala de aula, como a escola inteira. Ele defende também que escola e mundo exterior se complementem e não se diferenciem. E assim, defende o papel ativo do aluno na escola e em sociedade.

Ainda interagindo com a família e dando continuidade à sequência didática, foi produzido um livro de receitas feitas com amor que os pais faziam em casa. Nesse livro cada criança coloriu sua receita e, posteriormente, cada criança trouxe uma fruta e produziram uma salada de frutas e a receita que foi feita pelas crianças, foi incluída nesse mesmo livro.

Outros recursos didáticos para sistematização da escrita foram utilizados pelas educadoras, como por exemplo: trabalhos com palavras, frases, textos, assim como situações problemas relacionadas ao valor dos alimentos, alimentação saudável e sobre os animais da história.

O objetivo, segundo o relato, foi alcançado, finalizaram o trabalho com as famílias e as crianças mais envolvidas, onde as mesmas puderam parar para ler e refletir com seus filhos sobre valores importantes para se viver em sociedade e principalmente sobre o que é o sentimento chamado amor. Com isso:

A cor do amor, desta forma, pode ser o que cada um desejar, ela depende do valor que as pessoas atribuem às coisas e às pessoas. O amor é como uma sementinha de bondade no coração de cada criança e de cada família. É dar sem esperar receber nada em troca. Simples assim. (BORTOLANZA, CIBULSKI e MACHADO, 2016, p. 59)

3.2 Medindo alguns animais que conhecemos

Essa experiência aconteceu em Itapiranga em Santa Catarina na Escola Municipal Integral Bela Vista situada no bairro Jardim Bela Vista. Foi desenvolvida pela professora Alfabetizadora Liege Eli Jurach, com a ajuda da orientadora de estudo Elaine Mueller e Maira Gledi F. K. Machado, formadora de Linguagem no ano de 2014 com 28 crianças do Ensino Fundamental.

A Professora tinha o hábito de fazer leitura deleite e foi em uma dessas leituras que surgiu o projeto. O livro foi “Animais da nossa terra” de Marcia Riederer. Após a leitura, a professora falou sobre animais de sua região e essa conversa gerou interesse e dúvidas sobre o tema.

Sobre a leitura deleite, o Pacto apresenta como uma estratégia, que tem o objetivo de ampliar as experiências com diversos textos literários, mas também o prazer e a diversão. O programa afirma que:

É ler para se divertir, sentir prazer, para refletir sobre a vida. Tal prática, no entanto, não exclui as situações em que se conversa sobre os textos, pois esse momento também é de prazer, além de ser de ampliação de saberes. (BRASIL, 2012b, p.29)

Com a leitura deleite, as crianças aprendem a compreender os diferentes textos do universo literário, nos múltiplos sentidos que o leitor pode produzir durante a leitura e assim desenvolver as habilidades e as competências leitoras necessárias como: escutar; saber apreciar os diferentes tipos de textos; saber defender uma ideia ou saber argumentar; saber realizar suas próprias leituras etc. Ou seja, o objetivo dessa atividade permanente é, sem dúvida, proporcionar momentos de alegria, de reflexão e de exercícios que incentivem as crianças a se tornarem seres humanos mais sensíveis, mais criativos e mais livres, informando e formando leitores.

O projeto denominado “Animais que conhecemos da nossa terra” deu início a sequência didática “Medindo alguns animais que conhecemos” que tinha o objetivo de trabalhar a área da matemática com as seguintes aprendizagens: estimativas e sistemas de medidas.

Como ponto de partida da sequência didática, a professora solicitou às crianças, que no final de semana, com a ajuda dos pais medissem um animal que fosse do interesse delas, mas com uma medida que não fosse a convencional (régua, trena e o metro), mas sim com

um pedaço de pano, fio, barbante, e que fizessem uma pesquisa sobre curiosidades relacionadas ao animal que foi escolhido e medido.

E antes de retomar com as crianças essa atividade de medir animais, a professora propôs o jogo “Estimando valores” que tinha o objetivo de tentar estimar quantas bolinhas cada integrante escondia em sua mão e realizar a soma, buscando assim que eles desenvolvessem o conceito de estimativa. Com uma folha, as crianças fizeram cinco bolinhas.

No que se refere ao jogo, para Vigotsky (1991) o processo de aprendizagem e o desenvolvimento da criança vêm do brincar, pelo fato de a criança reproduzir experimentações e de conviver com outras crianças. Por esse pensamento, percebe-se o quanto o brincar traz conhecimentos e aprendizagem para o desenvolvimento do sujeito, não só criança como adulto também.

Dessa maneira, temos o desafio de levar em conta todas essas dimensões, a preocupação de propiciar às crianças um desenvolvimento integral e dinâmico com o uso de jogos e brincadeiras como um facilitador do ensino e aprendizagem.

Entender que brincar é mais do que uma atividade sem consequência para a criança. Brincando, ela não apenas se diverte, mas recria e interpreta o mundo em que vive, relaciona-se com o mundo. Brincando, a criança aprende.

Dando continuidade, as crianças foram divididas em sete grupos de quatro componentes para então poder jogar. E assim,

A cada jogada, os estudantes colocavam as mãos atrás das costas e deixavam, na mão direita, uma quantidade de bolinhas de papel, que variava de zero a cinco bolinhas, sem que os colegas soubessem. Depois, os jogadores colocavam uma das mãos para frente e cada um deles falava quantas bolinhas pensava que haveria em todas as mãos juntas. Após cada jogador fazer a sua estimativa, todos abriam a mão e conferiam o resultado, fazendo a soma. Um dos jogadores anotava em uma tabela as estimativas de cada componente do jogo e quem acertava o total de bolinhas ganhava um ponto. Após de cinco a dez rodadas, ganhava o jogador que conseguisse o maior número de pontos. (JURACH, MUELLER e MACHADO, 2016, p. 83)

Cada jogador que se aproximasse ou acertasse a somatória retirava uma bolinha, assim, quem acabasse suas bolinhas primeiro, ganhava o jogo. Posteriormente, dando um grau a mais de dificuldade e desenvolvendo ainda mais o raciocínio, juntou-se dois grupos e depois três, pois os palpites seriam maiores.

Depois dessa atividade, e agora com uma noção de estimativa, a professora em conversa perguntou às crianças como foi a experiência de medir os animais e em seguida que animais elas teriam medido. Assim, dando início, foi questionado para as crianças de

que modo poderiam medir usando corpo e logo o consenso foi: com o palmo. Anotaram quantos palmos deu a medida do animal que estava representado no recurso de medida que eles trouxeram (fios, retalho, barbante), utilizaram outras formas de medir como: polegadas, pés, braços, passos e foram anotando tudo no caderno. As dúvidas foram surgindo e com isso a professora aproveitou a oportunidade e levantou a grande questão: “Essas medidas eram exatas e iguais?” Com isso os alunos chegaram à conclusão que não, pois cada um tinha diferentes tamanhos nas partes de seu corpo. A professora provocou, portanto, uma situação-problema com dados da realidade que:

[...] caracterizam-se por recortes de um domínio complexo, cuja realização implica mobilizar recursos, tomar decisões e ativar esquemas. São fragmentos relacionados com nosso trabalho, nossa interação com as pessoas, nossa realização de tarefas, nosso enfrentamento de conflitos. (MACEDO, 2002, p. 114).

Assim, a professora levou-os a diversas reflexões e também promoveu o conhecimento por meio da observação, da oralidade, da escrita e da criatividade. Propiciou, ainda, momentos para ouvir e argumentar.

Aproveitando esse raciocínio, a professora entregou aos alunos palitinhos de sorvete e tampinhas de garrafas *pet* para que utilizassem para medir o fio ou a fita que representasse o tamanho do seu animal e anotassem no caderno. E a mesma pergunta foi feita, e a resposta foi sim, eram iguais, assim se questionou por que não se podia medir usando objetos iguais e as crianças responderam por não se saber em números quanto que dava a medida. Desse modo, a professora explicou que todas as medidas usadas até o momento por elas eram chamadas de “unidades de medidas não convencionais”, assim para que se possa medir diferentes comprimentos são utilizadas diferentes medidas que são universais e são chamada “unidades de medidas convencionais”.

Então, posteriormente, passaram a utilizar instrumentos de medida padronizados segundo as “unidades de medidas convencionais”, como a régua, trena e o metro. Registraram em papel colorido a medida do seu animal e os dados da pesquisa que fizeram. Em seguida, colaram esse papel em um cartaz com o fio, fita ou retalho com as medidas dos animais pesquisados. Dando início assim ao estudo sobre o sistema de medida convencional e então foi trabalhado o sistema de numeração decimal.

Concluindo a sequência didática, os alunos compartilharam a pesquisa com uma produção textual sobre seu animal, sobre onde ele vive e fizeram um desenho do mesmo. As crianças, no geral, em processo de alfabetização apresentam grande interesse por desenhar, por isso Colello (2012, p.31) destaca:

[...] as relações entre imagens e texto/desenhar e escrever, processo cognitivo no qual, com base na distinção entre os atos de desenhar e escrever, a criança descobre as ligações possíveis entre a imagem e o texto: a ilustração, a estética, a complementaridade de informações, a recriação de contextos pelo desenho etc.

Contudo, essas considerações denotam a importância de se inserir propostas que envolvam desenhos no processo de alfabetização. Por fim, medir os animais e utilizar diversos instrumentos de medidas não padronizadas e depois compreender a unidade de medida padrão fez com que se chegasse ao objetivo do projeto proposto.

A professora conseguiu, por meio desse projeto com as crianças, tratar sobre os direitos de aprendizagem que estão presentes na formação do PNAIC: identificar os números em diferentes contextos e funções; utilizar diferentes estratégias para quantificar; comparar e comunicar quantidades de elementos de uma coleção nas brincadeiras e em situações nas quais as crianças reconheceram sua necessidade; elaborar e resolver problemas de estruturas aditivas e multiplicativas utilizando estratégias próprias como desenhos, decomposições numéricas e de palavras. (BRASIL, 2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação do PNAIC ofereceu aos professores alfabetizadores instrumentos importantes para o início, o aprofundamento e para a consolidação da alfabetização, comprovando que é por meio das práticas sociais do uso da língua que conseguimos envolver os alunos no mundo da leitura e escrita.

E no fim desse percurso, foi possível constatar que a organização do trabalho pedagógico com projetos e sequências didáticas favorece o envolvimento das diversas áreas do conhecimento de forma não linear, garantindo a aprendizagem de maneira significativa, pois os conceitos, pertinentes a essa fase estudantil, sejam eles matemáticos, linguísticos, históricos, geográficos ou das ciências naturais, partem da realidade da infância, conduzindo para a consciência da construção da cidadania.

Assim com o objetivo de assegurar o direito a todos os cidadãos e cidadãs para uma educação pública, gratuita e de qualidade, recorreremos ainda às Diretrizes Curriculares da Rede Municipal de Florianópolis/SC que em um de seus princípios educativos enfatiza o que defendemos nesse trabalho:

A consolidação de uma proposta de educação omnilateral ou multidimensional: que nos conduz ao reconhecimento de que os sujeitos têm múltiplas dimensões a serem desenvolvidas no âmbito do trabalho educativo como: as dimensões lúdicas, linguísticas, cognitivas, estéticas, éticas, emocionais, corporais, dentre outras. O reconhecimento dessas múltiplas dimensões convoca o comprometimento com uma formação integral, que não fragmenta o sujeito em partes, mas reconhece a sua inteireza humana e suas implicações para um projeto educativo centrado no processo de humanização. (FLORIANÓPOLIS, 2015 p. 23)

Esse princípio nos leva a pensar numa formação integral que considere todas as dimensões do processo de formação humana: ética, política, estética, linguística, lúdica... Uma educação na perspectiva da integralidade, pensando em todos os sujeitos envolvidos e sempre refletindo em nossas atitudes.

Por fim, é possível afirmar que, para que a aprendizagem das crianças de fato aconteça, é necessário que o professor alfabetizador promova situações planejadas e diversificadas de ensino para a ampliação do conhecimento. Destacando também, que para que essas aprendizagens aconteçam são necessárias situações significativas, nas quais as crianças possam falar, escrever, escutar e ler em situações reais de interação.

Concluo esse trabalho entendendo que o mesmo não se esgota e que há muito ainda a ser estudado, pesquisado amplamente sobre esse programa de formação, fortalecendo a alfabetização na perspectiva do letramento e enfatizando a importância do conhecimento

sobre as várias modalidades organizativas do trabalho pedagógico, como os projetos e as sequências didáticas.

Encerro essa etapa do meu processo de formação com um amor pela alfabetização e penso que a grande questão é compreender que ensinar e aprender envolve muitos aspectos da dimensão humana!

REFERÊNCIAS

BORTOLANZA, R. H.; CIBULSKI, S. B.; MACHADO, M. G. F. K. In: SILVEIRA, E. (Org.) et al. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos**: relatos de experiência docente. Vol 1. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016.

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: julho 2016.

_____. Ministério da Educação. 2012. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/2012-09-19-19-09-11>> Acesso em: 12 de julho de 2016.

_____. 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, 2012a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação de professores no pacto nacional pela alfabetização na idade certa. Brasília, 2012b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: Formação do professor Alfabetizador – Caderno de apresentação. Brasília, 2012c.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento projetos e sequências didáticas. Ano 01: Unidade 06. Brasília, 2012d.

COLELLO, Sílvia M. Gaparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, Juarez (org). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996, 136-161.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Departamento de Educação Fundamental. **Proposta Curricular Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. 2008. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/0B9ophOXhQ0v8N2RkMDRIZGtNmQzYi00ZjQzLWI3MmQtOTUyYWRIMmVzMzJl/view> Acesso em: 30 de agosto de 2016.

FLORIANÓPOLIS. Secretaria Municipal de Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Básica na rede Municipal de Ensino de Florianópolis. 2015. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/25_05_2015_13.21.19.a8cfbc1ba45502447185ee928a98ce06.pdf Acesso em: 30 de agosto de 2016.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho/** Fernando Hernández; trad. Jussara Haubert Rodrigues – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

JURACH, L. E.; MUELLER, E.; MACHADO, M. G. F. K. Medindo alguns animais que conhecemos. In: SILVEIRA, E. (Org.) et al.; **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos: relatos de experiência docente.** Vol 2. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016.

MACEDO, L. **de Situação problema:** forma e recurso de avaliação, desenvolvimento de competências e aprendizagem escolar. In: PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. p. 113-135.

PNAIC SC. 2013. Disponível em: < <http://pnaicsc.blogspot.com.br/>>. Acesso em: 12 de julho de 2016.

PNAIC. UFSC. Disponível em: <http://pnaic.ufsc.br/>> Acesso em: 12 de julho de 2016.

SILVEIRA, E. (Org.) et al. **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos:** relatos de experiência docente. Vol 1. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016.

SILVEIRA, E. (Org.) et al.; **Alfabetização de crianças de 6 a 8 anos:** relatos de experiência docente. Vol 2. Florianópolis/SC: UFSC-CED-NUP, 2016.

SOARES, M.. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100002&lng=pt&nrm=iso Acesso: 20 de abr. 2014

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** Tradução José Cipolla Neto, Luis S. M. Barreto e Solange C. Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 1991.