



## POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA

### TERMO DE ADESÃO

Eu, José Constante, CPF nº 624.958.529-04, Chefe do executivo do município de Agrolândia/SC e, Grasiella da Silva Krieger, CPF nº 005.258.499-20 Secretário(a) Municipal da Educação do Município Agrolândia/SC em conformidade o disposto no inciso IX do artigo 4º da Lei 9394/96 e aos princípios previstos do Decreto Nº 11.556 de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada – Compromisso, por meio da conjugação dos esforços da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças brasileiras,

Faço adesão à **Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina**, em regime de colaboração entre o Estado, os Municípios e as instituições privadas de ensino, com a finalidade de garantir o direito à alfabetização das crianças do Território Catarinense.

A Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina abrange estratégias e metodologias específicas, com o objetivo de melhoria dos índices de alfabetização e consolidação dos direitos de aprendizagem da Educação Infantil e das aprendizagens essenciais dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

As ações da Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina têm como princípios:

- o fortalecimento das formas de cooperação previstas no inciso III do caput do Art. 10 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996;
- a garantia do direito à alfabetização como capacidade fundamental para o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho;
- a promoção da equidade educacional, considerados os aspectos regionais, socioeconômicos, étnico-raciais e de gênero, conforme previsto no inciso IV do caput do Art. 3º do Decreto Nº 11.556 de 12 de junho de 2023;
- o pluralismo de ideias;
- a garantia do cumprimento dos direitos de aprendizagem a todas as crianças matriculadas na Educação Infantil e o desenvolvimento das habilidades previstas para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- o respeito à liberdade e à promoção da tolerância, o reconhecimento e a valorização das diversidades (étnico-raciais, ambiental, direitos humanos, entre outros);





# PREFEITURA MUNICIPAL DE AGROLÂNDIA

## Secretaria de Educação

Avenida 25 de Julho, nº 800, Centro, Agrolândia/SC – CEP: 88420-00



- a valorização e o compromisso com as políticas estaduais para as modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial, educação do campo, educação escolar indígena e educação escolar quilombola;
  - o respeito à autonomia pedagógica dos municípios e das instituições de ensino privado em consonância com esta Resolução;
  - a implementação das especificidades desta Resolução nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) das instituições de ensino do Território Catarinense;
  - o fomento de ações e programas voltados à Política de Alfabetização do Território Catarinense;
  - a formação continuada dos professores da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco nos processos de alfabetização e letramento;
- XII- a valorização dos profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Agrolândia, 07 de novembro de 2024

JOSE

CONSTANTE:62495852904

Assinado de forma digital por JOSE

CONSTANTE:62495852904

Dados: 2024.11.07 10:11:54 -03'00'

**José Constante**

Prefeito de Agrolândia



Documento assinado digitalmente

GRASIELLA DA SILVA KRIEGER

Data: 07/11/2024 10:19:52-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Grasiella da Silva Krieger**

Secretário(a) Municipal de Educação





**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA**

**DOCUMENTO NORTEADOR PARA  
IMPLEMENTAÇÃO DA  
POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO  
SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO  
DE SANTA CATARINA**

Santa Catarina, 2024.

**ESTADO DE SANTA CATARINA  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
DIRETORIA DE ENSINO**

**EQUIPE DE ELABORAÇÃO**

**Caren Cristina Brichi  
Adriana Leal Brum Silva  
Fabíola Cardoso Cechetti  
Priscila de Sousa**

**PARTICIPANTES NA CONSTRUÇÃO DO TEXTO DAS MODALIDADES:**

**Ana Aparecida Tessari  
Anderson Rodrigo Floriano  
Flávia Althof  
Giovã Inácio  
Giovani Vargas  
Icleia Pereira Rodrigues Buscarato  
James Rafael Ribeiro Valle  
Janice Muller Machado  
Karine Coelho Graciosa  
Luciane Savina Fontana Ricciardi  
Márcia Maiza Leite Buss  
Rosinha de Oliveira  
Vougce Vaipao Camlem**

**COORDENAÇÃO GERAL**

**COLABORADORES**

**CONSULTORES**

**PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO**

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b>	
<b>2</b>	<b>MARCOS LEGAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA</b>	
<b>2.1</b>	NO ÂMBITO NACIONAL	
<b>2.2</b>	NO ÂMBITO ESTADUAL	
<b>3</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	
<b>4</b>	<b>ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS</b>	
<b>4.1</b>	EDUCAÇÃO INFANTIL	
<b>4.2</b>	1º E 2º ANO	
<b>4.3</b>	3º A 5º ANO	
<b>4.5</b>	DAS MODALIDADES	
<b>5</b>	<b>AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO</b>	
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	
	<b>REFERÊNCIAS</b>	

## INTRODUÇÃO

A Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina, instituída por meio da Resolução CEE/SC Nº 48, de 15 de outubro de 2024, é resultado de um movimento democrático que envolveu a participação de diversas representatividades do território catarinense, mobilizadas em uma escrita coletiva, dialogada e fundamentada na constituição de uma rede de colaboração e no protagonismo dos profissionais alfabetizadores. Ela assume como princípios o engajamento de todos no compromisso pela garantia do direito à alfabetização; a promoção da equidade no processo de ensino e aprendizagem; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; o respeito à liberdade; à promoção da cidadania; o reconhecimento e a valorização da diversidade; a valorização da diversidade étnico-racial e regional; o respeito à autonomia pedagógica do professor e das instituições de ensino; e a valorização dos profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (Brasil, 2023).

Desse modo, considerando o amparo legal das reflexões aqui desenvolvidas, salientamos que a construção deste documento tem seus alicerces na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996); nas Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina (PCSC) (Santa Catarina, 1991, 1998, 2005, 2014); no Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC) (Santa Catarina, 2015-2024); na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017); nas políticas estaduais para as relações étnico-raciais, educação especial, educação escolar indígena, educação do campo, e educação escolar quilombola (Santa Catarina, 2018), no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC) (Santa Catarina, 2019); no Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA) (BRASIL, 2023), dentre outros documentos legais, normativos, teóricos e metodológicos que norteiam a prática alfabetizadora.

Nessa perspectiva, com a intenção de deslindar a trajetória das normativas, programas e demais ações, em âmbito nacional e estadual, no que tange à alfabetização, o primeiro capítulo deste documento apresenta os “Marcos Legais da Alfabetização no Brasil e em Santa Catarina”.

No segundo capítulo, “Alfabetização com letramento: fundamentação teórica”, é possível identificar a base teórica que considera que o processo de alfabetização com letramento inicia muito antes de as crianças frequentarem o ambiente escolar. Contudo, há

por parte da escola um compromisso importante com a sistematização e com a intencionalidade desse processo ao longo do percurso formativo, o que resulta no desenvolvimento de capacidades humanas importantes para toda a vida, constituindo a formação integral de cada sujeito.

O terceiro capítulo, “Alfabetização com letramento: orientações didáticas e metodológicas”, traz orientações acerca do papel dos professores e profissionais que atuam em contextos de alfabetização com letramento, além da importância de se repensar os tempos, espaços, materiais, materialidades e relações, assim como reconhecer a diversidade e fomentar a inclusão.

O quarto capítulo apresenta a importância e as possibilidades de se promover o processo de monitoramento da implantação e implementação da Política, garantindo uma avaliação transparente pautada em evidências.

Por fim, nas considerações finais retoma-se brevemente como transcorreu o processo de elaboração da política pública voltada à alfabetização, seguido das referências utilizadas na escrita deste documento primordial para a consolidação de uma rede de colaboração estadual focada na consolidação da alfabetização de todas as crianças catarinenses.

## **2 MARCOS LEGAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA**

Este capítulo tem como objetivo apresentar uma linha histórica acerca dos marcos legais, nacionais e estaduais, assim como sua relação com a alfabetização entendida enquanto um direito a ser garantido pelo Estado.

### **2.1 NO ÂMBITO NACIONAL**

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como direito de todos, dever do Estado e da família. Ela constitui um marco jurídico brasileiro importante, sendo o documento fundamental que organiza e regula o funcionamento do Estado e os direitos dos cidadãos, e imprime à educação a perspectiva da democratização e do direito social.

Seguindo o processo de democratização do país, em 1996 é lançada a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação - LDB (Lei nº 9394/96) (Brasil, 1996), que estabelece princípios fundamentais para a educação nacional, reafirmando os ideais de liberdade e solidariedade humana, o que resulta, entre outros aspectos, na promoção da igualdade de condições para o acesso e permanência dos estudantes na escola. O inciso XI do artigo 4º deste documento prevê “alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos”. Nessa linha de pensamento, há outra menção explícita à alfabetização que apresenta como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes no artigo 22 da LDB, “[...] a alfabetização plena e a formação de leitores” como objetivos precípuos da educação básica (Brasil, 1996).

Por conseguinte, partindo da perspectiva de alinhamento nacional, no ano de 1997, foram apresentados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), que definem a alfabetização como “[...] o início de um caminho que [os estudantes] deverão trilhar para se transformarem em cidadãos da cultura escrita” (Brasil, 1997, p. 48). O documento foi produzido com o objetivo de constituir um instrumento orientador capaz de subsidiar as discussões pedagógicas, a elaboração de Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) e projetos educativos, o planejamento das aulas, a análise de materiais didáticos, enfim, todas as reflexões sobre a prática educativa. Além disso, os PCNs estabelecem uma ruptura com as práticas de alfabetização dominantes até aquele momento, que compreendiam o processo de apropriação de escrita alfabética de modo descontextualizado e amparado em métodos sintéticos de alfabetização. O conceito de alfabetização, referenciado nos PCNs, portanto, não se restringia mais ao conhecimento das letras do



alfabeto, tampouco à codificação e decodificação desses grafemas<sup>1</sup>. Ao contrário, destacava-se que o ensino de leitura e escrita deveria amparar-se nas práticas sociais de linguagem, envolvendo textos reais e suas respectivas intenções comunicativas.

Ainda atendendo às determinações da LDB, em 1998, é publicado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (Brasil,1998). No documento, composto por três volumes, são apresentadas orientações curriculares e didáticas para redes e instituições de ensino do país. Especificamente no *Volume 3 - Experiência de Conhecimento de Mundo*, considera-se que a capacidade de ler e escrever advém de um conhecimento de natureza conceitual, já que a criança precisa compreender não só o que a escrita significa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem.

Assim, o RCNEI rompe com a concepção de alfabetização como processo precedido por atividades de caráter preparatório, já que, conforme o documento, a alfabetização não é o desenvolvimento de capacidades relacionadas à percepção, memorização e treino de um conjunto de habilidades sensório-motoras, mas, na realidade, consiste em “[...] um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas” (Brasil, 1998, p. 122). No documento também estão apontados os eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações com os objetos de conhecimento: Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática. As orientações para o trabalho pedagógico na Educação Infantil preveem a construção de um ambiente alfabetizador, com apontamentos para a organização dos tempos, atividades permanentes, projetos, sequência de atividades, recursos didáticos, bem como observação, registro e avaliação formativa.

A partir de 2006, com o processo de implantação e implementação do disposto na alteração da LDB pela Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental, antes com oito séries, passou a ter nove anos. Em decorrência disso, as crianças passaram a entrar na escola e iniciar o processo formal de alfabetização aos seis anos, ao invés de aos sete. A lei foi publicada em 2006, com prazo até 2010 para os municípios, estados e Distrito Federal implementarem as mudanças, o que resultou em novas perspectivas nas condições de equidade e qualidade da Educação Básica, considerando a ampliação do tempo destinado aos processos de alfabetização e letramento.

---

<sup>1</sup> Grafemas são traços gráficos únicos. Abarcam os diacríticos, ideogramas e sinais de pontuação. Nas letras, os grafemas permitem diferenciar homônimos, como por exemplo: concerto - conserto; cela - sela (Câmara Jr., 1986)

No ano de 2010, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (Brasil, 2010). O documento propõe a substituição dos eixos de trabalho por um organizador curricular pautado em campos de experiência. Nas DCNEI, o currículo é concebido como:

Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (Brasil, 2010, p. 12).

Reiterando o entendimento de que os atos de cuidar e de educar são indissociáveis, as interações e brincadeiras são tomadas no documento como eixos estruturantes do cotidiano das crianças. A articulação entre linguagem oral e linguagem escrita, por sua vez, é apresentada no documento de maneira articulada a práticas pedagógicas que, associadas às múltiplas linguagens, “[...] possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos” (Brasil, 2010, p.25).

Ainda nas DCNEI, é previsto que a transição entre as etapas de Educação Infantil e o Ensino Fundamental respeite fundamentalmente a criança e suas formas de conhecer e experienciar o mundo. Assim, a proposta pedagógica desse movimento de transição deve “[...] garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental” (Brasil, 2010, p. 30).

Com a finalidade de propor novos encaminhamentos curriculares tendo em vista a ampliação do Ensino Fundamental, no ano de 2013, foram lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) (Brasil, 2013). Elas preveem uma passagem da Pré-Escola para o Ensino Fundamental que não ignore os conhecimentos que a criança já adquiriu, nem interrompa o processo de alfabetização e letramento, com o qual ela passa a estar mais sistematicamente envolvida. Também propõem a organização dos três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo, ou “ciclo da infância” (Brasil, 2013, p. 38) não havendo interrupção/reprovação no primeiro ano, em claro enfrentamento à concepção linear de aprendizagem. O ambiente educativo é amplamente discutido a partir de uma perspectiva dialógica e crítica dos contextos, que considera a diversidade de tempos e espaços como elemento preponderante para o processo de aprendizagem das crianças,

bem como aponta a necessidade de um olhar para as várias infâncias<sup>2</sup> e sua diversidade cultural.

A alfabetização nas DCNEB é discutida para além do espaço escolar, reconhecendo que o mundo social e as interações têm grande influência nas aprendizagens, levando em consideração as múltiplas infâncias e suas experiências culturais e sociais. No documento, o processo de alfabetização está fortemente articulado aos usos sociais da escrita nos ambientes familiares de onde vêm as crianças, realidade que pode demandar tempos e esforços diferenciados entre alunos<sup>3</sup> da mesma faixa etária (Brasil, 2013).

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017) define de modo mais preciso o que deve ser ensinado em cada etapa da educação básica em todo o país. Entre os marcos legais que sustentam a BNCC está a Constituição Federal de 1988, que já previa que fossem “fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988, p. 2). Já a LDB, ao preconizar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, orienta a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados. O artigo 26 da LDB, mais especificamente, determina que os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio tenham uma base nacional comum.

Por fim, como um dos marcos legais que embasam a BNCC, temos a Lei nº 13.005/2014, que reitera a necessidade de estabelecer e implantar diretrizes pedagógicas para a educação básica e a base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para cada ano do Ensino Fundamental e Médio, respeitadas as diversidades regional, estadual e local (Brasil, 2014).

Com o objetivo de promover equidade nacional, a BNCC reúne capítulos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, que contemplam uma organização específica para cada etapa de ensino. Para a Educação Infantil, o documento reitera as proposições das DCNEI (Brasil, 2010), apontando, sobretudo, para a garantia dos direitos de aprendizagem, a saber: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Além disso, ressalta a necessidade de que as crianças

[...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural de aprendizagem. (Brasil, 2017, p. 33).

---

<sup>2</sup> A opção por infâncias no plural está relacionada a “[...] um olhar multidisciplinar, levando em consideração a diversidade de perspectivas contidas nesta categoria. Ter em vista tal consciência possibilitará uma melhor apreensão do universo infantil.” (Barbosa; Santos, 2017, p. 261).

<sup>3</sup> Neste documento, as expressões “aluno”, “estudante” e “educando” serão empregadas como sinônimos.

Para a organização de práticas pedagógicas cotidianas, o documento expressa a necessidade de uma intencionalidade docente baseada nas interações e nas brincadeiras como eixos estruturantes, a partir de um organizador curricular “[...] que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2017, p. 38). Ele é composto por cinco campos de experiências: O eu, o outro e o nós; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Corpo, gestos e movimento; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Os campos de experiências apresentam objetivos de aprendizagem e desenvolvimento a partir de três períodos etários: bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas<sup>4</sup>. O documento destaca que “As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar” (Brasil, 2017, p. 63).

No que diz respeito ao Ensino Fundamental - Anos Iniciais, a BNCC aponta que a alfabetização deve ocorrer nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, com vistas à apropriação do sistema de escrita alfabética em contextos de diversas práticas de letramento. Além disso, a BNCC salienta que:

A progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e expectativas quanto o que ainda precisam aprender. (Brasil, 2017, p. 55).

Para a organização dessas aprendizagens, a BNCC apresenta cinco áreas do conhecimento que estruturam a articulação entre os componentes curriculares: Linguagens (Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Ciências), Ciências Humanas (História e Geografia) e Ensino Religioso (Ensino Religioso). Por fim, cabe salientar que a BNCC impulsionou os Estados e municípios a construir seus currículos, considerando, principalmente, a realidade local.

A partir das prerrogativas das políticas públicas curriculares nacionais, bem como dos Planos Nacionais de Educação (PNE 2001-2010, PNE 2014-2024), programas de fomento à alfabetização e avaliações em larga escala foram instituídos em âmbito nacional, como veremos a seguir.

Os programas de alfabetização instituídos em âmbito nacional foram impulsionados pelos movimentos de monitoramento dos índices de alfabetização segundo os quais a memorização, o treino de coordenação motora e os exercícios de repetição isolados não

---

<sup>4</sup> Crianças bem pequenas são aquelas com idade entre 1 ano e 7 meses e 3 anos e 11 meses.

ofereciam contribuição substancial para a alfabetização. Ao contrário, o processo de leitura e escrita precisa estar articulado aos contextos reais de uso da língua, com reflexões que façam sentido para as crianças. Nessa linha de pensamento, os programas de fomento à alfabetização ganham força e estruturam-se em função de movimentos de formação continuada de professores no país.

No ano de 2001, é criado o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), destinado especialmente a professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As atividades de formação foram organizadas por meio de unidades propostas que se orientavam na direção de duas finalidades básicas: a ampliação do universo de conhecimento dos professores cursistas sobre a alfabetização e a reflexão sobre a prática profissional.

Em 2005, surge o Pró-letramento, um programa realizado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), voltado à melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura, escrita e Matemática nas séries (*sic*) iniciais do Ensino Fundamental. O Pró-letramento destacou-se entre inúmeros programas de fomento à educação do país e foi pioneiro ao desenvolver a abordagem do letramento na formação continuada de professores.

No ano de 2012, é criado o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como estratégia para cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional da Educação. Seu objetivo central e principal desafio era garantir a alfabetização de todas as crianças brasileiras até os oito anos de idade, no final do 3º ano do Ensino Fundamental. A partir desse programa, a alfabetização, na perspectiva do letramento, assume centralidade nos debates nacionais, estaduais e municipais. O Pacto contava com o apoio efetivo das universidades públicas e apresentava um escopo amplo e complexo, organizado a partir de quatro eixos, quais sejam: formação continuada de professores alfabetizadores; materiais didáticos e literatura; avaliação; gestão, controle e mobilização social.

Em 2016, foi criado o Programa Novo Mais Educação<sup>5</sup> com o objetivo de melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática no Ensino Fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes.

Em 2018, foi lançado o Programa Mais Alfabetização, com a intenção de fortalecer e apoiar as unidades escolares no processo de alfabetização, sobretudo aquelas cujos resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), envolvendo as crianças no 1º e no 2º ano do Ensino Fundamental, eram classificados como não satisfatórios.

---

<sup>5</sup> O programa é oriundo do Programa Mais Educação, criado no ano de 2007, com objetivo de fomentar a educação integral em tempo integral de crianças, adolescentes e jovens.

No ano de 2019, o governo federal lança a Política Nacional de Alfabetização (PNA) por meio do Decreto Nº 9.765/2019, priorizando a alfabetização no primeiro ano do Ensino Fundamental. A PNA se desdobrou em programas e ações, a exemplo do Programa Tempo de Aprender, que era constituído por quatro eixos: formação continuada de profissionais; apoio pedagógico e gerencial; aprimoramento das avaliações e valorização dos profissionais da alfabetização.

Em 2023, o Decreto nº 11.556/2023 institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Em regime de colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios, o CNCA almeja garantir o direito à alfabetização e assegurar que todas as crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Aliado a isso, o compromisso reconhece a necessidade de fomentar a recomposição das aprendizagens, com foco na alfabetização das crianças matriculadas no 3º, 4º e 5º ano, ou seja, na superação das lacunas de aprendizagem. O CNCA, aponta, no Art. 4º, as diretrizes para a implementação do Compromisso:

- I - o reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação na realização das políticas públicas de educação básica;
- II - o reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental e nos processos de alfabetização;
- III - a assistência técnica e financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;
- IV - o fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;
- V - o enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero;
- VI - a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e das necessidades das escolas; e
- VII - a política de formação destinada a professores, técnicos e gestores educacionais (Brasil, 2023, p.2).

O CNCA é baseado em cinco eixos: gestão e governança; formação de profissionais de educação; infraestrutura física e pedagógica; reconhecimento de boas práticas; sistemas de avaliação. Em cada um dos eixos há diversas ações a serem realizadas, entre as quais figura a elaboração ou atualização da Política de Alfabetização dos Estados da Federação. Por conseguinte, essa ação impulsionou o movimento de construção coletiva entre a rede estadual e as redes municipais de educação de Santa Catarina.

Em suma, ao longo dos anos, as políticas e programas federais de alfabetização propuseram uma série de diretrizes para o alcance de metas e objetivos referentes à melhoria da qualidade, bem como a garantia de alfabetização a todos os brasileiros. Em

âmbito estadual, as políticas buscam articular as determinações federais relacionando-as às suas trajetórias e contextos, a partir das ideias de integração, alinhamento e identidade.

## 2.2 NO ÂMBITO ESTADUAL

Historicamente, o Estado de Santa Catarina desenvolveu uma trajetória de construção coletiva e de base sólida de políticas e programas constituídos ao longo dos anos e que, atualmente, são ressignificadas na busca por caminhos profícuos para a alfabetização do território catarinense.

O final da década de 80, período pós ditadura caracterizado pela redemocratização do país e pela promulgação da Constituição Cidadã, marca o início da escrita dos documentos que norteiam a educação do Estado de Santa Catarina. A publicação da primeira Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), em 1991, se deve a um movimento histórico e democrático de escrita de quatro jornais, por parte de um grupo de trabalho da Secretaria de Estado da Educação. Ao longo dos anos seguintes, foram elaboradas outras versões da PCSC, mantendo como premissa a elaboração coletiva. Vejamos a síntese de cada uma das versões da PCSC:

**Figura 1: Documentos Curriculares de Santa Catarina**



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED)

Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/>

A PCSC de 1991 adota a concepção do materialismo histórico e dialético como fundamento teórico-filosófico para todo o trabalho. Do ponto de vista pedagógico, o referencial assumido na proposta foi a abordagem histórico-cultural, a qual permanece nas versões posteriores. Quanto à alfabetização, o texto dessa PCSC apresenta uma concepção de linguagem discursiva, fundamentada nos escritos do Círculo de Bakhtin (1986), a qual toma o texto como unidade de ensino, e propõe o trabalho amparado em textos orais e escritos a partir de situações reais, afirmando, por exemplo, que “[...] não é possível considerar como textos, as frases soltas das cartilhas, montadas não para comunicar ideias, mas para enfatizar uma determinada ‘família silábica’.” (Santa Catarina, 1991, p. 14)

Com relação aos encaminhamentos metodológicos da alfabetização, o texto aborda os seguintes aspectos: A compreensão do que é ler e escrever e a função social da escrita; A questão da motricidade; A questão da letra; O trabalho com o texto; Sugestões de encaminhamentos pedagógicos para o trabalho com os diversos gêneros textuais (Santa Catarina, 1991).

A PCSC de 1998 teve como objetivo aprofundar e revisar a Proposta de 1991, incorporando os Temas Transversais multidisciplinares. O documento é formado por três volumes, a saber: Disciplinas Curriculares; Temas Multidisciplinares e Formação Docente para Educação Infantil e Séries Iniciais.

Na referida edição, a alfabetização aparece como um processo interdiscursivo, compreendendo a linguagem como constitutiva do conhecimento elaborado a partir de interações sociais. Nessa perspectiva, a alfabetização é entendida como um espaço de trocas, num processo de apropriação das diferentes linguagens, especialmente da linguagem escrita, preservando uma compreensão dinâmica do processo de alfabetização.

A partir de 2003, a SED “[...] busca dar início a uma nova fase no processo de consolidação da Proposta Curricular, tendo como meta garantir a transposição da teoria consubstanciada nos documentos publicados para a prática em sala de aula” (Santa Catarina, 2005, p.10). Nesse contexto, nasce mais uma versão da PCSC com o intuito de construir as diretrizes curriculares para os temas: Alfabetização com Letramento; Educação e Infância; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho; Ensino Noturno.

Com relação à alfabetização, este texto inicia a discussão sobre o letramento, que já vinha sendo abordado em âmbito nacional. A parte inicial do texto enfatiza que a democratização do acesso à escolarização implica o reconhecimento das variações linguísticas, sobretudo no processo de alfabetização. Nesse sentido, o documento aponta que a fala se dá de forma espontânea no contexto social e que a escrita precisa de ensino sistematizado. Além disso, salienta que oralidade e escrita devem ser trabalhadas de modo a garantir seus usos e funções, mediadas por intervenções pedagógicas que promovam avanços qualitativos na apropriação de diferentes conhecimentos.

A proposta conceitua a alfabetização como apropriação do sistema de escrita e o letramento como as práticas sociais de leitura e de escrita, assim como defende a perspectiva do alfabetizar letrando “[...] possibilitando ao aluno a apropriação do sistema linguístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente”. (Santa Catarina, 2005, p. 25). Nesse sentido, o documento ressalta a importância do trabalho com a diversidade dos gêneros do



discurso, seguindo a perspectiva já apontada desde a PCSC de 1991.

Somado a isso, o texto aborda, detalhadamente, aspectos importantes para a alfabetização, como: o perfil do professor alfabetizador; letramento e a diversidade de gêneros discursivos; diversidade de suportes de leitura (a inclusão do digital); o ambiente alfabetizador (a sala de aula, o planejamento, conteúdos, a metodologia e a avaliação).

Em 2013, houve a atualização da PCSC, com o objetivo de reorganizar o currículo da Educação Básica e Profissional do Estado de Santa Catarina, orientada por três eixos norteadores, a saber: a perspectiva de formação integral do sujeito, referenciada numa concepção multidimensional; a concepção do percurso formativo, visando superar o etapismo escolar e, por fim, a concepção de Diversidade no reconhecimento das diferentes configurações identitárias e das novas modalidades de educação.

Quanto à alfabetização, a PCSC de 2014 traz as dimensões históricas, culturais, individuais, pragmáticas e pedagógicas entrelaçadas e procura estabelecer um movimento de constante diálogo com os pressupostos da perspectiva histórico-cultural. O referido documento traz as concepções de sujeito e de cultura a partir dos fundamentos histórico-culturais com a intenção de aprofundar a discussão sobre a linguagem e seu respectivo uso em contexto sociointeracional, o que compreende a perspectiva discursiva. Por conseguinte, o capítulo intitulado Área da Linguagem orienta que o trabalho pedagógico realizado na alfabetização, tanto de crianças quanto de adultos, não tome a língua em sua imanência, mas articule os conhecimentos linguísticos à noção de gêneros do discurso.

Em atendimento à Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a BNCC, e que atribui aos estados a responsabilidade de elaboração dos seus currículos, inicia, em 2018, o movimento de elaboração do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CBTC). O CBTC destina um capítulo específico à alfabetização e manifesta a compreensão da criança como um sujeito constituído por diversas histórias, diferentes entre si, com experiências únicas e singulares, as quais devem ser compreendidas e valorizadas nas práticas pedagógicas.

Além disso, o documento ressalta que é a partir do processo de alfabetização que a criança poderá ampliar seu repertório linguístico e cultural através das diferentes linguagens trabalhadas na escola. Nesse sentido, o CBTC ressalta que, tanto a Educação Infantil quanto o Ensino Fundamental, devem reconhecer as singularidades das ações infantis e o direito à brincadeira como elementos a serem assegurados no planejamento pedagógico.

No CBTC, a alfabetização é compreendida como “[...] um processo de apropriação do sistema de escrita, que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico<sup>6</sup>.” (Santa Catarina, 2019, p.159). Quanto ao conceito de letramento, o documento retoma o que está orientado na PCSC de 2014, como sendo os usos sociais da leitura e da escrita em situações reais. Considerando ambos os processos, o CBTC orienta que as atividades docentes sejam baseadas no trabalho com os gêneros discursivos, considerando, impreterivelmente, os quatro eixos, a saber: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica - análise e reflexão sobre a língua (Santa Catarina, 2019).

Em se tratando das modalidades de ensino, as quais estão definidas na Lei Nº 9.394/1996 e podem variar de acordo com o nível de ensino, a faixa etária dos estudantes, bem como suas necessidades educacionais especiais e as demandas sociais e culturais de cada contexto, a alfabetização também se faz presente, posto que as habilidades de leitura e escrita são parte da interação entre o indivíduo e o mundo que o cerca.

Assim sendo, como instrumento de empoderamento<sup>7</sup>, facilitador das práticas e do desenvolvimento social, a alfabetização de jovens, adultos e idosos vem sendo ofertada no Brasil e em Santa Catarina por meio de programas governamentais. Dentre as ações, podemos destacar a Campanha de Educação de Adolescente e Adultos (CEAA), lançada em 1947, que tinha como objetivo alfabetizar em três meses e substanciar o curso primário em sete meses. Alguns anos depois, em 1972, a partir das ideias de Paulo Freire, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que visava propiciar aos adultos a aplicação prática e imediata das técnicas de ler, escrever e contar, no período de cinco meses, permitindo-lhes buscar melhores condições de vida.

Posteriormente, no ano de 2004, em adesão ao programa federal, o Estado iniciou o Programa Santa Catarina Alfabetizada, com o objetivo de superar o analfabetismo no período de oito meses, universalizando a alfabetização de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, bem como a progressiva continuidade dos estudos em níveis mais elevados, promovendo, em qualquer momento da vida, o acesso à educação como direito de todos.

Ao longo dos anos, alguns documentos serviram de base para nortear os docentes de alfabetização de jovens, adultos e idosos. Entre eles, podemos referenciar a PCSC

---

<sup>6</sup> A ortografia refere-se à padronização de um sistema de escrita para uma língua, bem como um sistema de separação das palavras e um sistema de pontuação (Trask, 2004).

<sup>7</sup> O termo é um neologismo do educador Paulo Freire que tem origem no termo inglês “empowerment” e é descrito em dicionários da Língua Portuguesa como Aurélio e Houaiss como o ato ou efeito de promover conscientização e tomada de poder de influência de uma pessoa ou grupo social, geralmente para realizar mudanças de ordem social, política, econômica e cultural no contexto que lhe afeta.

(1998, p.42), que adotava a concepção de alfabetização como “[...] um processo interativo e interdiscursivo de apropriação de diferentes linguagens (escrita, matemática, das ciências, das artes e do movimento) produzidas culturalmente”. Em termos metodológicos, o documento propunha que o docente articulasse o conhecimento prévio do estudante com o saber sistematizado vivenciado na escola, além de organizar e selecionar conteúdos e textos significativos voltados à realidade do estudante jovem e adulto. Ainda segundo a PCSC, (Santa Catarina, 2014, p. 59):

No âmbito da educação as prioridades foram e continuam sendo: 1) promoção de ações no processo educacional para a equidade de gênero, raça, etnia e orientação sexual; 2) ampliação do acesso à educação infantil: creches e pré-escola; 3) promoção da alfabetização e oferta de ensino fundamental para mulheres adultas e idosas, especialmente negras e índias (*sic*); 4) valorização das iniciativas culturais das mulheres; 5) estímulo à difusão de imagens não discriminatórias e não estereotipadas das mulheres.

Já o CBTC (2019) não trata especificamente da alfabetização de jovens, adultos e idosos. No entanto, apresenta um tópico destinado exclusivamente a essa modalidade de ensino, no qual destaca que o currículo deve observar as especificidades desses sujeitos, os quais apresentam bagagem de conhecimentos. Assim, partindo das condições reais e dos contextos significativos da vida dessas pessoas, deve-se fazer a articulação com os referenciais teóricos.

Ademais, em relação à Educação Escolar Indígena, cabe ressaltar que, em Santa Catarina, há três grupos étnicos predominantes: Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng. Cada um desses povos trata o processo de alfabetização e, conseqüentemente, de letramento, de acordo com seus costumes e cultura.

O ato de ler e escrever, para o Povo Indígena Guarani, no Estado de Santa Catarina, ainda é muito novo, pois a educação escolar foi introduzida e aceita pelos guaranis há menos de 35 anos. Essa introdução foi feita por professores não indígenas, os quais alfabetizavam na Língua Portuguesa.

Hoje, com as formações dos professores indígenas guaranis, estão ocorrendo mudanças importantes – como os estudos de materiais de apoio pedagógico produzidos nas próprias escolas –, o que faz diferença significativa no aprendizado das crianças, já que, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, a leitura e a escrita em língua materna guarani vêm sendo trabalhadas. Essa é a vontade dos pais e da comunidade, pois os alunos trazem consigo a língua e a cultura guarani, as quais são aprendidas na convivência da

comunidade, através dos cantos, danças, rezas, rodas de conversa, brincadeiras com a natureza e na *Opy* (casa de reza).

Dentro da comunidade indígena guarani, a escola é totalmente diversa do modelo que se conhece, uma vez que se inicia pelo alfabeto guarani, que é diferente do português. Além disso, o conhecimento vem da *Opy*:

Na *Opy* que se aprende todas as coisas, antigamente tudo era aprendido na casa de reza, pois era ali que eram passados todos os ensinamentos e também as pessoas saíam formadas para a vida. Funcionava como um tipo de universidade, saindo Karai (xamã) e Xondaro (soldado/guardiões). Pescadores, guerreiros e benzedeiros conhecedores das ervas medicinais. As pessoas adultas e crianças se reuniam todas as tardes para ouvir os ensinamentos dos mais sábios, ouvindo os contos e relacionando com as regras. (Martins, 2015, p. 19).

Nesse sentido, trabalham-se os conhecimentos que a criança traz da própria cultura, porque o contexto trabalhado e os assuntos abordados são os que elas já sabem desde a primeira infância. Dessa forma, a metodologia de ensino da pedagogia guarani vem sendo colocada em prática na comunidade. Além disso, a pedagogia para o povo guarani possui fases de aprendizagem, nas quais o tempo de cada criança é respeitado.

Já em relação ao aprendizado da Língua Portuguesa, ainda permanecem as discussões nas comunidades, uma vez que o processo de leitura tende a ser mais fácil do que o de escrita, pois muitas letras e sons não existem na fonética guarani, o que torna o registro muito difícil. Por isso, considera-se necessário um momento de transição entre a Língua Portuguesa e a Língua Guarani. Como esse processo é diferente com as crianças que já vêm, desde a primeira infância com a oralidade e escrita em português, torna-se essencial a presença de professores indígenas guaranis nesta primeira etapa nas escolas. Eles podem utilizar metodologias e elaborar planos de aula referentes à cultura das crianças guaranis que iniciam na educação escolar. Já que, como cita Martins:

[...] os indígenas que estudaram nas escolas fora da aldeia começam a ser inseridos nas escolas dentro de sua própria comunidade e, assim as lideranças começam a ver as mudanças que ocorrem em suas aldeias e divulgam que as escolas onde tem professores indígenas guarani o trabalho é feito de forma diferenciada e respeitando suas diferenças no modo de educar e ensinar seus meios de conviver com a comunidade guarani e não indígena. (Martins, 2015, p. 36).

Nos aspectos concernentes à etnia Kaingang, principalmente no processo de alfabetização, é no ambiente familiar que acontece a educação tradicional indígena. Assim, é no convívio que cada criança pode sentir-se livre para aspirar mundos de modo autônomo,

ao mesmo tempo em que valorizam os anciãos da comunidade (Krenak, 2022). Afinal, são os mais velhos da comunidade os ilustres contadores de história que influenciam as crianças a se encantarem pelas narrativas e passagens vivenciadas em sua trajetória cultural. Nessa concepção, as crianças indígenas não são educadas institucionalmente, mas orientadas para a vida em sociedade.

Na Educação Escolar Indígena Kaingang, as crianças são alfabetizadas na modalidade ofertada pela base curricular, mas sempre complementando a sua vivência sociocultural. Nas unidades escolares indígenas, a alfabetização acontece em duas modalidades – em português e na língua materna com professores alfabetizadores – tendo, como embasamento as vivências e habilidades culturais constituídas na realidade do seu cotidiano.

Já as políticas de alfabetização e letramento nas escolas indígenas da Terra Indígena Laklãnõ, quando da língua materna Xokleng, são fundamentais para garantir que todos adquiram as habilidades na língua indígena, pois compreende-se que há alunos falantes fluentes na língua indígena, como também falantes passivos e não falantes. Desta forma, aplica-se o método de alfabetização e letramento da língua indígena, sendo ela materna ou não, dependendo do aldeamento. Enquanto no ensino da Educação Infantil, prioriza-se o uso da oralidade da língua materna – seja Xokleng ou Português, na alfabetização e letramento dos Anos Iniciais, dá-se ênfase na oralidade e na escrita, uma vez que os professores que atuam com esta etapa são professores bilíngues, falantes da Língua Xokleng e Língua Portuguesa.

Essas políticas visam combater o analfabetismo e promover a equidade educacional, assegurando que todos tenham oportunidades iguais de participar ativamente na sociedade, sem perder sua identidade cultural. Elas garantem a formação, bem como a capacitação continuada de professores indígenas e currículos que valorizam a cultura Xokleng, dando acesso a recursos didáticos específicos e o envolvimento das comunidades.

Nesse sentido, o ato de pensar em uma Política de Alfabetização para Santa Catarina, no que diz respeito à modalidade da Educação Escolar Indígena, implica compreender que o serviço público deve comprometer-se a se reunir, discutir e construir, junto às comunidades Guarani, Kaingang e Laklãnõ Xokleng, diretrizes específicas para alfabetização indígena, respeitando suas culturas e seus conceitos de letramento.

Já ao tratarmos da alfabetização na Educação Especial, Santa Catarina a concebe na perspectiva de uma Educação Inclusiva, como uma modalidade de ensino e campo de atuação que transversaliza todos os níveis, as etapas e as modalidades de ensino no contexto geral da educação catarinense (Santa Catarina, 2019).

Dito isto, podemos compreender a Educação Especial como uma parte indissociável da Educação Básica, inclusive no que tange ao processo de alfabetização. A partir das suas especificidades, ela pode contribuir em diversos contextos da escola, oferecendo práticas e repertórios cada vez mais diferenciados para tornar o conhecimento acessível a todos. Nesse cenário, é importante dedicar especial atenção às necessidades educativas, limitações e potencialidades desses sujeitos, em um trabalho amparado pelo princípio da equidade, garantindo às expectativas de chegada ao final do percurso formativo escolar.

Diante dessa retomada histórica, fica claro que Santa Catarina acompanhou a atualização curricular à luz do que estava sendo proposto em âmbito nacional, mas é indiscutível a potente elaboração escrita de nível curricular protagonizada pelo Estado desde a década de 90. Em outras palavras, são mais de 30 anos em que Santa Catarina vem fomentando a participação coletiva e democrática para elaboração de seus documentos norteadores, sejam eles as tantas versões da PCSC ou demais políticas educacionais vigentes no estado.

### 3. ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina considera que o processo de apropriação da leitura e da escrita inicia muito antes de as crianças frequentarem o ambiente escolar. Contudo, há, por parte da escola, um compromisso importante com a sistematização e com a intencionalidade desse processo ao longo do percurso formativo, já que ela é uma instância privilegiada de letramento<sup>8</sup>.

Apesar de *alfabetização* e *letramento* serem termos amplamente discutidos e conhecidos, suas aceitação e delimitação conceitual ainda não são unânimes, já que são termos aceitos que se mesclam. Isso pode ser justificado historicamente, já que a discussão do *letramento* surge enovelada ao conceito de *alfabetização*, o que tem levado, apesar da diferenciação sempre proposta na produção acadêmica, a uma inadequada isonomia entre os dois conceitos.

De maneira objetiva, podemos definir a alfabetização como a aprendizagem do sistema de escrita alfabética no bojo da cultura escrita e o letramento como as práticas sociais de uso da escrita. Diante dessa definição inicial, é necessário considerar que é impossível conceber a alfabetização apartada dos significados da escrita presentes no cotidiano das pessoas em uma sociedade grafocêntrica. Assim, é necessário que se busque a articulação entre as duas dimensões inerentes ao processo de alfabetização: o domínio do sistema de escrita alfabética e os usos sociais da escrita.

O letramento, portanto, em se tratando do contexto escolar, pode ser concebido como um fenômeno mais amplo que compreende a alfabetização. Ou seja, trata-se de um conceito abrangente que engloba diferentes esferas da atividade humana, desde as habilidades básicas requeridas para interação por meio da escrita até as práticas comunicativas que envolvem sistemas diferentes de representação e seus usos sociais.

Quanto a essa diferença essencial, Britto afirma que seria demasiadamente simplista tomar por sinônimos os termos *letramento*, *alfabetização*, *alfabetismo* e *cultura escrita*, já que:

[...] diferentemente da alfabetização, cujo sentido mais frequente está associado ao ensino-aprendizagem<sup>9</sup> do sistema de escrita (que no caso das línguas ocidentais é o alfabético), letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita. Sendo

---

<sup>8</sup> Conforme KLEIMAN (2001 [1995]).

<sup>9</sup> [1] Entendemos ensino e aprendizagem como dois processos distintos, tal qual defendido na Teoria Histórico-Cultural (cf. VIGOTSKI, 2007 [1968]).

assim, se a noção de alfabetizado implica uma condição do tipo tudo ou nada, a de letramento (ou de alfabetismo) sugere uma multiplicidade de níveis e graus, em função do quanto o indivíduo realiza com seus conhecimentos de escrita (Britto, 2004, p. 53).

Nesse sentido, uma prática pedagógica consistente precisa estar associada à compreensão de outros conceitos inerentes ao processo de alfabetização e letramento como parte integrante do percurso formativo.

A ideia de um percurso formativo prevê elementos estruturantes tanto no currículo da Educação Infantil, quanto no dos Anos Iniciais, como: as brincadeiras, as interações, as múltiplas linguagens<sup>10</sup>, as experiências concretas, entre outros aspectos que, ao longo da trajetória de aprendizagem das crianças, precisam ser garantidos. Nesse movimento de continuidade das etapas da Educação Básica está a superação da dicotomia entre o “ser criança” na Educação Infantil para o transformar-se em “aluno” ao ingressar nos Anos Iniciais, já que:

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa (Brasil, 2017, p.53).

Esse olhar atento à transição de uma etapa de ensino para a outra é capaz de promover “[...] uma progressiva ampliação do universo cultural e de experiências, bem como uma maior autonomia nas aprendizagens” (BNCC, 2017 p. 19). Nessa linha de pensamento, é necessário considerar que a transição de um período a outro não acontece naturalmente, mas é dependente da inserção da criança na cultura, assim como dos processos educativos vivenciados por ela. Consequentemente, a idade cronológica é apenas referencial e não determinante para qualquer perspectiva de periodização.

Partindo desse princípio, a perspectiva histórico-cultural de desenvolvimento humano (Elkonin [1987]; Leontiev [1978; 2012]), baseada no conceito de atividade-principal<sup>11</sup>, reconhece a existência de atividades que guiam o desenvolvimento psíquico do ser humano

---

<sup>10</sup> Ao longo deste documento a expressão “múltiplas linguagens” será conceituada de modos distintos ao tratar da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base nos documentos norteadores de ambas as etapas.

<sup>11</sup> Segundo a perspectiva histórico-cultural, cada período do desenvolvimento individual humano é caracterizado por uma atividade principal, ou atividade dominante, a partir da qual se estruturam as relações do indivíduo com a realidade social. Conforme Elkonin (1987), os principais estágios de desenvolvimento pelos quais os sujeitos passam são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo.



em cada período de vida e direcionam as mudanças psicológicas mais decisivas, enquanto outras atividades coexistem, mas exercem um papel secundário na promoção desse desenvolvimento.

Por isso, o professor precisa ter uma visão ampla a respeito do desenvolvimento infantil, levando em consideração o movimento de um estágio em direção aos estágios seguintes e o papel da educação escolar na promoção desse processo. Cabe, portanto, à educação infantil:

[...] organizar a atividade da criança de modo a promover a apropriação e domínio voluntário do idioma falado, requalificando a relação da criança com a linguagem oral, tendo em vista as máximas possibilidades de desenvolvimento de acordo com as especificidades da faixa etária. (Saccomani, 2019, p. 22)

É importante salientar que, desde a Educação Infantil, o conhecimento elaborado a partir das vivências das crianças com a leitura e com a escrita precisa ser entendido como um direito e não uma concessão, superando o questionamento: “*Na educação infantil se alfabetiza ou não?*”. Dessa forma, torna-se tarefa precípua da Educação Infantil, a organização do trabalho educativo com vistas ao desenvolvimento consciente e voluntário da fala, complexificando a linguagem tanto quanto possível, em consonância com a faixa etária e o estágio de desenvolvimento da criança, de modo a ampliar a concepção de linguagem para além da mera verbalização, assumindo-a enquanto expressão do pensamento, organização de discurso e expressão crítica e democrática.

A garantia desse movimento é compreendida a partir das políticas públicas nacionais (DCNEI, 2010; BNCC, 2017) e Estaduais (CBTC, 2019), por meio dos direitos de aprendizagem: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Os direitos garantem que as crianças possam viver suas infâncias e suas formas de experienciar o mundo a partir de suas culturas e manifestações próprias de SER CRIANÇA<sup>12</sup>.

Assim, a alfabetização na Educação Infantil não pressupõe a antecipação ou a preparação para o Ensino Fundamental, mas consiste em um tempo de viver experiências brincantes, diversas e instigantes que incluem as várias linguagens, respeitando o tempo de ser criança e acolhendo as infâncias. Afinal, os processos de apropriação e desenvolvimento da linguagem não se restringem à habilidade de aprender a falar e articular determinados sons que representam os objetos da realidade. Ao contrário, a compreensão do que seja o desenvolvimento da linguagem está atrelada ao reconhecimento da importância dela para a

---

<sup>12</sup> Neste documento entende-se criança como um “Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constroi sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constroi sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura” (Brasil, 2010, p. 12).

complexificação do psiquismo e sua vinculação com a complexificação das demais funções psíquicas<sup>13</sup>, em especial, a do próprio pensamento (Saccomani, 2019).

Nas manifestações no brincar, falar, investigar, agir, explorar e perguntar é possível a criação de contextos de aprendizagem<sup>14</sup>, onde as crianças brinquem e se desenvolvam integralmente, não como um período de espera, mas como uma fase de constante apropriação de novos conhecimentos, saberes, narrativas e linguagens.

Para as crianças pequenas<sup>15</sup>, a aprendizagem não se configura como uma atividade isolada, ou um ato cognitivo individual. Por isso, assegurar a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças a partir de seus direitos é compreender que ela não é passiva, tampouco passa inanimada pelas experiências, mas está ativa e vive interações com as pessoas e com o mundo constantemente.

A reflexão constante sobre como as crianças aprendem e se relacionam com o mundo é fator preponderante para uma instituição comprometida com o cuidar<sup>16</sup> e o educar<sup>17</sup> na Educação Infantil. Nesse sentido, o desenvolvimento e a aprendizagem na primeira infância ganham identidade e especificidade, sobretudo quando se discute o direito de aprender por meio das diferentes linguagens.

---

<sup>13</sup> O psiquismo firma-se como sistema funcional que se desenvolve ao longo da vida do ser humano, adquirindo propriedades fundamentalmente distintas em relação aos animais (MARTINS, 2013). Tais propriedades são chamadas de funções, sendo classificadas entre funções psíquicas elementares e funções psíquicas superiores. São elas: sensação, percepção, atenção, memória, linguagem, pensamento, imaginação, emoções e sentimentos. Cabe considerar que, sendo o desenvolvimento humano dependente das relações sociais, o desenvolvimento das funções psíquicas dependerá da educação recebida pelo sujeito, assim como de suas interações sociais e culturais.

<sup>14</sup> Contexto de aprendizagem pode ser definido como “[...] um conjunto coerente de fatos, circunstâncias e pessoas que acompanham e concretizam uma situação de aprendizagem – o que acontece, para e por que acontece, onde acontece, como acontece, quando acontece e a quem acontece: “O que acontece” representa as atividades que ocorrem durante o processo de aprendizagem, incluindo os processos de avaliação; “Para e por que acontece” corresponde aos objetivos da aprendizagem e aos motivos que sustentam esses objetivos; “Onde acontece” refere-se ao espaço, físico e virtual, simbólico, cultural e político onde a aprendizagem decorre, incluindo as componentes materiais; “Como e quando acontece” descreve as estratégias de aprendizagem; “A quem acontece” inclui alunos, professores e os outros atores envolvidos no processo de aprendizagem.

<sup>15</sup> Consideram-se crianças pequenas, a faixa etária de 4 anos a 5 anos e 11 meses (Santa Catarina, 2019, p. 127).

<sup>16</sup> De acordo com o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume 1, “Cuidar da criança é sobretudo dar atenção a ela como pessoa que está num contínuo crescimento e desenvolvimento, compreendendo sua singularidade, identificando e respondendo às suas necessidades. Isto inclui interessar-se sobre o que a criança sente, pensa, o que ela sabe sobre si e sobre o mundo, visando à ampliação deste conhecimento e de suas habilidades, que aos poucos a tornarão mais independente e mais autônoma” (Brasil, 1998, p. 25).

<sup>17</sup> Conforme o mesmo documento, educar significa “[...] propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural”. (Brasil, 1988, p. 23).

O trabalho docente na Educação Infantil, defendido neste documento, prevê que tenhamos o brincar<sup>18</sup> como manifestação ímpar de ser criança, bem como que as práticas pedagógicas e sua organização cotidiana possam garantir que as crianças tenham acesso aos mais diversos saberes e conhecimentos do mundo, incluindo as linguagens oral, escrita, matemática, entre outras.

Ainda assim, reitera-se que as práticas de alfabetização na Educação Infantil estejam fundamentadas nas experiências com a leitura e a escrita, como elos essenciais entre a criança e o mundo ao seu redor. Isso justifica a importância de criar oportunidades no cotidiano das instituições, e não apenas em atividades isoladas, pontuais e descontextualizadas.

De particular relevância nesta Política, enfatiza-se a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como processo importante, que envolve crianças, famílias e profissionais e pressupõe estreita aproximação entre as etapas. Nesse pensar, é preciso que as redes e as instituições de ensino organizem projetos e programas que fomentem planejamentos, articulações e diálogos efetivos entre as etapas de ensino, a fim de amenizar possíveis rupturas e estabelecer interlocuções.

Além disso, é preciso reconhecer que, ao ingressarem nos Anos Iniciais, as crianças trazem consigo inúmeras aprendizagens que foram desenvolvidas em sua caminhada na primeira infância<sup>19</sup>. Conseqüentemente, é necessário que o professor alfabetizador reconheça essas vivências e histórias como ponto de partida da sua prática pedagógica.

Nos Anos Iniciais, é importante considerar que as crianças estão imersas em práticas sociais de leitura e escrita antes mesmo de seu ingresso na Educação Básica. Nessa direção, é necessário planejar práticas consistentes e significativas no cotidiano com e para as crianças, compreendendo que a alfabetização está no dia a dia, no seu contexto relacional, nas suas brincadeiras, nas suas interações com o mundo. Assim, a PCSC reitera que:

Entender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva e de interação, implica refletir como o fazer pedagógico possibilita às crianças o dizer e o escrever sobre o que pensam, o que desejam, o que sonham, o que falam e como falam. Pressupõe ações compartilhadas no cotidiano da sala de aula, priorizando a mediação com o outro pela palavra. É o domínio dessas capacidades e seu uso efetivo em práticas sociais que caracterizam a alfabetização como prática que conduz ao letramento. (Santa Catarina, 2005, p.23).

---

<sup>18</sup> De acordo com Vygotsky (1998), o brincar é uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e/ou adultos.

<sup>19</sup> Compreende-se como primeira infância o período de 0 a 6 anos de idade.

Nesse sentido, é importante reiterar a opção pela expressão “alfabetização com letramento” em substituição a “alfabetização e letramento”, já que esta última alternativa parece sugerir que consistem em processos conduzidos de modo dissociado. Ao contrário, refletir a alfabetização com letramento significa garantir situações reais de uso da língua no cotidiano das crianças. Assim:

Quando sinalizamos a opção por “alfabetização com letramento” estamos inferindo que o processo de alfabetização deve ocorrer não somente para a decodificação do código escrito, sem sentido e significado<sup>20</sup> para a criança, mas sim que este processo ocorra a partir da sua experiência com práticas sociais de leitura e escrita (Silva; Cecchetti; Bittencourt, 2024, p.24).

Por conseguinte, o processo de alfabetização com letramento pressupõe uma prática pedagógica por meio da qual a criança aprende a ler e a escrever ao mesmo tempo em que convive e participa de práticas reais de leitura e escrita. Estas, por sua vez, compreendem situações de aprendizagem que levam as crianças a conhecer, manusear, identificar e produzir textos que circulam socialmente. Esse trabalho requer uma sistemática de ensino organizada que contemple os quatro eixos da língua, a saber: oralidade, leitura, escrita/produção textual e análise linguística/semiótica, aos moldes do que orienta a BNCC:

[...] no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo Oralidade, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo Análise Linguística/Semiótica, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo Leitura/Escuta, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais (BRASIL, 2017, p. 89).

Assim como preveem os documentos norteadores, esta Política concebe o processo de alfabetização com letramento tendo o texto como unidade de ensino, ou seja, compreende a importância do trabalho com os gêneros discursivos. Consequentemente,

---

<sup>20</sup> Ao conceber a linguagem a partir da perspectiva histórico-cultural, é preciso ressaltar que há uma diferenciação, na obra vigotskiana, entre significado e sentido. Segundo o autor, o significado refere-se à relação entre uma palavra (ou símbolo) e o objeto ou conceito que ela representa. É a definição convencionalmente aceita de uma palavra em um dicionário. Já o sentido vai além do significado literal, pois está relacionado ao contexto, à experiência pessoal e à carga emocional associada a uma palavra. (Vygotsky, 1989, p. 104)

para o domínio da cultura escrita, é preciso garantir a imersão em práticas e eventos de letramento<sup>21</sup> e o contato com gêneros discursivos de diferentes esferas<sup>22</sup>.

Emerge da perspectiva histórico-cultural a concepção de sujeito como um ser social, cuja formação e desenvolvimento ocorrem através da interação com o meio social e cultural, mediado pela linguagem. O desenvolvimento humano, por sua vez, é visto como um processo dinâmico e dialético, em que o indivíduo é determinado pelo contexto histórico e cultural em que está inserido, ao mesmo tempo em que contribui para transformá-lo (Vygotsky, 2007 [1978]).

Nessa concepção, a linguagem assume um papel central no desenvolvimento cognitivo, não sendo apenas um meio de comunicação, mas também uma ferramenta fundamental para o pensamento, pois, é através das interações sociais mediadas pela linguagem que se desenvolvem as funções psicológicas superiores.

Seguindo a mesma perspectiva, de que a linguagem é essencialmente um fenômeno social e interativo, Bakhtin aborda a língua a partir de uma perspectiva dialógica. Surge então, o conceito de dialogismo, que sugere que todo ato de fala é uma resposta a algo dito anteriormente e é uma preparação para futuras respostas. Em outras palavras, a linguagem está sempre em um estado de interação, e o sentido é construído através dessa interação contínua (Bakhtin, 2003).

A linguagem possui também uma natureza polifônica, onde múltiplas vozes e perspectivas coexistem e se entrelaçam. E o sujeito, não é um ser isolado, mas está sempre em diálogo com o outro e com o contexto social e histórico em que está inserido. Nessa perspectiva, as interações humanas transformam não apenas os indivíduos, mas também a língua (Bakhtin, 1997).

Segundo Bakhtin (2010 [1952/53]), como integrantes dos diferentes campos da atividade humana, ao usarem a língua, as pessoas não se comunicam por palavras nem por frases, mas por enunciados/textos/discursos, considerados como estruturas relativamente estáveis de interação, as quais provocam atitudes responsivas entre os interlocutores do processo sempre contínuo de interação social mediado pela linguagem.

---

<sup>21</sup> Segundo Barton (1994), o conceito de *eventos de letramento* tem suas raízes na ideia de eventos de fala da Sociolinguística e corresponde, basicamente, às atividades desempenhadas regularmente pelos seres humanos em que a escrita esteja presente. Já as práticas de letramento, termo cunhado por Street (1984), podem ser entendidas como formas culturais de fazer uso da escrita nesses mesmos eventos.

<sup>22</sup> De acordo com Jacqueline Peixoto Barbosa e Roxane Rojo (2019, p. 285) “[...] as esferas ou campos de atividade humana ou de circulação dos discursos [...] são a instância organizadora da produção, da circulação e da recepção dos textos/discursos na vida social e, por essa razão, apresentam-se como um organizador importante para as reflexões e aprendizagens escolares.

Nessa direção, cada enunciado é individual. Entretanto, os diferentes campos da atividade humana desenvolvem seus tipos relativamente estáveis de enunciados, denominados gêneros do discurso. Conforme essa concepção, ao falar ou escrever, elege-se um determinado gênero do discurso que norteia a construção de sentido e é reconhecido nas práticas sociais cotidianas. Segue-se, portanto, determinada regularidade inerente ao gênero, o que não retira dele seu caráter diversificado e heterogêneo. Esses enunciados relativamente estáveis ou gêneros discursivos/textuais<sup>23</sup> são caracterizados por três elementos: estrutura composicional, conteúdo temático e estilo<sup>24</sup>.

Considerando que os gêneros são determinados pelas situações sociais, é possível identificar a existência de gêneros primários e secundários: os gêneros primários são simples, enquanto os secundários são complexos, pois surgem em um convívio cultural desenvolvido e organizado.

Em outras palavras, os gêneros primários são aqueles da vida cotidiana. Eles pertencem à comunicação verbal espontânea e têm relação direta com o contexto mais imediato. Por isso, são predominantemente, mas não exclusivamente, orais. Alguns exemplos de gêneros primários são a piada, o bate-papo, a conversa telefônica; e também o e-mail, o bilhete e o chat.

Já os gêneros secundários pertencem à esfera da comunicação cultural mais elaborada: a jornalística, a jurídica, a religiosa, a política, a filosófica, a pedagógica, a artística, a científica. Eles são predominantemente, mas não unicamente, escritos: por exemplo, o sermão, o editorial, o romance, a poesia lírica, o discurso parlamentar, a comunicação científica, o artigo científico, o ensaio filosófico, a autobiografia e as memórias (Fiorin, 2016).

Na dinâmica de análise dos gêneros discursivos, há de se refletir o lugar que ocupa a oralidade como objeto de ensino, considerando que a aquisição oral<sup>25</sup> faz parte do desenvolvimento ontogenético do ser humano. Segundo Dolz (2011), a oralidade não é

---

<sup>23</sup> Tomamos os termos “gêneros discursivos” e “gêneros textuais” como sinônimos, tendo presente que, para Bakhtin (1953; 1992; 1994, p. 280) em cada esfera da atividade humana se produz textos com características comuns, os quais pertencem a um domínio discursivo, ou seja, o lugar onde os textos ocorrem (são produzidos) e circulam (são consumidos) [Com base em Costa (2022, p. 24)].

<sup>24</sup> De acordo com Fiorin (2016, p. 69), o conteúdo temático não consiste em um assunto específico de um texto, mas é, na realidade, um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. Já a construção composicional é o modo de organização e estruturação do texto. Por fim, o estilo “ [...] diz respeito a uma seleção de meios linguísticos. Ele é, pois, uma escolha de certos meios lexicais, fraseológicos e gramaticais em função da imagem do interlocutor e de como se presume sua compreensão responsiva ativa do enunciado.

<sup>25</sup> O termo “oral”, do latim os, oris (boca), refere-se a tudo o que concerne à boca ou a tudo aquilo que se transmite pela boca. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada, realizada graças ao aparelho fonador humano (Dolz, 2011, p.126 e 128) .

reconhecida como objeto autônomo no trabalho que é desenvolvido na escola e, sob a perspectiva da linguística histórica, ainda permanece dependente da escrita. Desse modo, o ensino desse gênero deve possibilitar à criança desenvolver habilidades para utilizá-lo em diversos contextos, tendo em vista que é uma prática de linguagem que vai além da leitura em voz alta.

Conforme a BNCC, o eixo da oralidade “[...] envolve as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral com ou sem contato face a face” e compreende também “[...] a oralização de textos<sup>26</sup> em situações socialmente significativas e interações e discussões envolvendo temáticas e outras dimensões linguísticas do trabalho nos diferentes campos de atuação” (BRASIL, 2018, p. 78-79). Em suma, o documento indica três focos de trabalho: a leitura oral, a oralização de textos escritos e a escuta/produção de gêneros orais.

A inclusão desse eixo na BNCC reforça que a linguagem oral também é objeto de estudos, algo que já estava previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento reconhece que a aprendizagem das características discursivas e das estratégias de fala e escuta ocorre por meio do uso, em situações reais de interação. Nesse sentido, a fim de iniciar um trabalho efetivo com a oralidade em sala de aula, é indicado partir das atividades mais simples, mais cotidianas e menos planejadas e monitoradas, como as conversas, até chegar, gradativamente, às atividades mais complexas, formais, planejadas e monitoradas, como uma apresentação de seminário ou a realização de uma entrevista, por exemplo, sempre partindo do que é mais próximo da realidade dos estudantes até aos gêneros secundários, mais distantes de suas práticas discursivas, aprofundando as experiências iniciadas na Educação Infantil e no próprio contexto familiar. Em todas as situações, as interações não precisam ficar apenas entre aluno e professor. Deve-se estimular as crianças a escutarem, prestarem atenção e opinarem a respeito dos comentários de seus colegas.

De acordo com a BNCC, no que se refere ao tratamento dado à oralidade, espera-se que haja um aprofundamento do “[...] conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais (BRASIL, 2018, p. 89). Em alinhamento a essa perspectiva, Dolz (2011, p. 147) afirma que “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para os confrontar com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores”. Para tanto, é primordial que o professor invista no trabalho com

---

<sup>26</sup> Conforme a BNCC, a oralização refere-se à habilidade de expressar-se oralmente em situações de interação com clareza, preocupando-se em ser compreendido pelo interlocutor. Isso envolve usar a palavra com tom de voz audível, boa articulação e ritmo adequado, promovendo a compreensão mútua em situações que podem incluir desde conversas informais até apresentações ou entrevistas.

gêneros que exigem que o interlocutor siga convenções pré-determinadas institucionalmente, a exemplo da exposição oral e da entrevista.

O trabalho com o eixo oralidade também constitui uma profícua oportunidade para trabalhar, além da conversação espontânea, com a noção de variação linguística, “[...] identificando características regionais, urbanas e rurais da fala e respeitando as diversas variedades linguísticas como características do uso da língua por diferentes grupos regionais ou diferentes culturas locais, rejeitando preconceitos linguísticos” (Santa Catarina, 2019, p. 203). Isso pode ser feito, por exemplo, ouvindo gravações, canções, textos falados em diferentes variações linguísticas, adequando-os às situações específicas de interação (mais formais, mais públicas), o que permite valorizar os diferentes modos de falar e os diferentes grupos sociais produtores de linguagem.

Enquanto a oralidade está relacionada a uma faculdade humana inata, isto é, dada biologicamente, a capacidade de ler é desenvolvida socialmente. Nas palavras da pesquisadora Maryanne Wolf (2019, p. 9) “[...] os seres humanos não nasceram para ler. A aquisição do letramento é uma das façanhas epigenéticas mais importantes do *Homo sapiens*”. Em contraste com a leitura, a linguagem oral é uma das nossas funções humanas mais elementares. Consequentemente, enquanto as ações de ensino direcionadas à oralidade estão focadas especificamente em situações formais de interação, o trabalho com a leitura é muito mais abrangente e complexo. Seguindo essa perspectiva de neurodesenvolvimento,:

Claro que há genes dedicados a capacidades básicas, como a linguagem e a visão, que acabam sendo reaproveitados na formação do circuito da leitura, mas esses genes, por si só, não produzem a capacidade de ler. Para nós, seres humanos, ler é algo que tem que ser aprendido. Isso significa que precisamos de um ambiente que nos ajude a desenvolver e conectar um sortimento complexo de processos básicos e não tão básicos, de modo que cada jovem cérebro possa formar seu próprio circuito de leitura novo em folha (Wolf, 2019, p. 28).

No processo de leitura, o cérebro vai além de suas funções originais, aquelas que recebemos como parte de nosso equipamento biológico, a exemplo da visão e da linguagem, para desenvolver capacidades totalmente desconhecidas, como as de ler e de lidar com números. Conforme concluiu o neurocientista parisiense Stanislas Dehaene (2012), o cérebro recicla e mesmo realoca redes neuronais que são cognitivas ou perceptualmente relacionadas às novas funções, o que é chamado pelos cientistas de neuroplasticidade.

De acordo com Britto (2003), a leitura não deve funcionar apenas como um acúmulo de informações. Ao contrário, ela deve ser concebida como um processo cultural que leve o



leitor ao pensamento, à humanização e à apropriação dos conhecimentos. Nessa perspectiva, o ato de ler, do ponto de vista histórico-cultural, não teria um fim em si mesmo. Para ele, a leitura é, na realidade, uma ação que o sujeito faz em favor de uma atividade maior, de uma finalidade que transcende a leitura em si.

Reconhecer a leitura como meio de compreensão e interação no mundo social pressupõe um movimento dinâmico que contemple a diversidade de gêneros discursivos e considere que cada texto que circula socialmente tem suas especificidades, bem como atende a determinadas intencionalidades. Neste contexto, diferentes objetivos no uso da linguagem exigem diferentes textos e, cada qual, por sua vez, requer estratégias diversas de leitura. Assim, é pertinente mencionar os tipos de leitura sugeridos por Geraldi (2017 [1991]) para exemplificar a entrada do texto na sala de aula: leitura-busca-de-informações, leitura-estudo-do-texto, leitura-pretexito e leitura-fruição.

A leitura-busca-de-informações consiste na ida ao texto com a intenção de encontrar respostas para determinada questão. Seria o caso de realmente perguntar ao texto, na tentativa de saber mais sobre algo a fim de compreendê-lo, seja para refutar uma determinada tese ou para aderir a ela.

Já a leitura-estudo-do-texto consiste na ida ao texto para escutá-lo. Não seria a extração de uma resposta pronta para determinada pergunta, mas sim o aproveitamento do texto como um todo, o que requer certo nível de esforço.

No caso da leitura-pretexito, teríamos o uso do texto para a produção de outras obras, literalmente como um pretexito. Geraldi (2017 [1991]) explica que a leitura-pretexito não é algo negativo em si, mas que nem sempre é adequada em razão dos momentos em que o pretexito não se legitima, a exemplo do texto utilizado na escola apenas para analisar aspectos gramaticais.

A leitura-fruição consiste em uma leitura sem as pretensões anteriormente destacadas, ou seja, sem a intenção de fazer perguntas ao texto, tampouco de escutá-lo ou de usá-lo. Geraldi (2017[1991]) destaca, ainda, que essas quatro formas de exemplificar a entrada do texto na sala de aula não se esgotam, mas funcionam como ponto de partida para as reflexões sobre o ato de ler e para sua exemplificação.

Para Geraldi (2017 [1991]), a relação interlocutiva da leitura acontece por meio da experiência de produção do autor, juntamente com a produção de sentido por parte do leitor, a partir do trabalho do autor. Assim, o fruto do exercício de produção se oferece ao leitor e nele se concretiza, dialogicamente. Nessa linha de pensamento, o autor ilustra esse processo dialógico a partir da metáfora de um bordado

[...] cuja trama toma as pontas dos fios do bordado tecido para tecer sempre o mesmo e outro bordado, pois as mãos que agora tecem trazem e traçam outra história. Não são mãos amarradas - se o fossem, a leitura seria reconhecimento de sentidos e não produção de sentidos; não são mãos livres que produzem o seu bordado apenas com os fios que trazem nas veias de sua história - se o fossem, a leitura seria um bordado que se sobrepõe ao bordado que se lê, ocultando-o, apagando-o, substituindo-o. São mãos carregadas de fios, que retomam e tomam os fios que no que se disse pelas estratégias de dizer se oferece para a tecedura do mesmo e outro bordado. É o encontro destes fios que produz a cadeia de leitura construindo o sentido de um texto. E como cadeia, os elos de ligação são aqueles fornecidos pelos fios das estratégias escolhidas pela experiência de produção do outro (o autor) com que o leitor se encontra na relação interlocutiva de leitura. (Geraldi, 2017 [1991], p. 166)

Nessa perspectiva, promover a leitura significa mais do que desenvolver um hábito, já que, na realidade, implica uma atitude, na medida em que é capaz de propiciar uma forma de pertencimento crítico ao mundo. Assim, conforme Britto (2015, p. 37), a leitura figura entre os conteúdos do ambiente escolar, cenário em que “[...] a articulação entre o sistemático e o assistemático mais se manifesta e merece atenção especial. Isso porque favorece a metacognição - a atividade intelectual autocontrolada, realizada com planejamento e avaliação contínua”.

Dando relevo aos aspectos cognitivos inerentes à leitura, ainda que não os únicos, Kleiman (1992) ressalta que, na tentativa de compreender o texto, o leitor precisa agenciar o conhecimento linguístico lexical, sintático e sintático-semântico. A escrita, por sua vez, mobiliza um conjunto de habilidades que envolve a compreensão de questões normativas da língua, mas, especialmente, exige a capacidade de organizar ideias de forma lógica e sequencial, expressando-as em conformidade com a situação real de interação em que ela é requerida.

Ao compreendermos a língua como fruto das interações humanas, defendemos a possibilidade de resgatar as principais funções que a produção textual ocupa em nossa sociedade: como forma de interação social e como recurso de memória. Em Portos de Passagem, Geraldi (2017[1991], p. 135) destaca o papel da produção textual em sala de aula ao afirmar que considera “[...] a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem”. Isso porque é:

[...] no texto que a língua – objeto de estudos – se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões. (GERALDI, 2017[1991], p. 135).

Com essa proposta, cria-se uma ruptura com o caráter abstrato e puramente avaliativo que a produção textual ocupou na tradição escolar e passa-se a conceber a produção textual conforme a perspectiva enunciativo-discursiva, a partir da qual os estudantes se constituem como locutores efetivos, na medida em que assumem a palavra e produzem sentidos por meio dela. A BNCC, por sua vez:

[...] assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses. (Brasil, 2018, p. 67)

A produção de textos aparece, ainda, associada ao trabalho com os gêneros multissemióticos, ou seja, “[...] textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar” (Rojo, 2012, p.19). Entre esses gêneros certamente estarão aqueles relacionados com a cultura digital (Brasil, 2018).

Nessa perspectiva, a fim de orientar os processos que envolvem esse eixo, é necessário considerar a situação comunicativa, a finalidade, o tema/assunto do texto e o suporte. Para isso, Geraldi (1991 [1984]) assevera que o planejamento de ações dessa natureza deve considerar que se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; se escolham as estratégias para realizar.

Ao promover a produção de textos, é fundamental criar condições didáticas que levem em consideração, a seleção de um gênero em função daquilo que desejamos comunicar, do efeito que queremos gerar em nosso interlocutor e da ação que gostaríamos de produzir no meio em que nos inscrevemos. Conseqüentemente, ao produzir textos, são mobilizados conhecimentos sobre o sistema de escrita, sobre a linguagem escrita e, ainda, sobre o processo redacional. Além disso, o trabalho com a produção textual enquanto resultado da atividade humana prevê o reconhecimento tanto de sua função na interação social, quanto, mais especificamente, como recurso de memória.

Desse modo, cabe ao professor oportunizar condições para que o estudante reflita acerca dos aspectos gramaticais e do uso do vocabulário nos processos da produção escrita. Isso porque as formas de dizer/sinalizar/escrever na produção textual têm implicações na compreensão e produção de sentido tanto projetadas pelo autor como inferidas pelo leitor. Nesse sentido, a PCSC enfatiza que:

Ao professor de Línguas cabe, na educação para a compreensão e para a produção textuais, possibilitar aos estudantes conhecer como a constituição dos textos requer escolhas planejadas de vocabulário, assim como requer escolhas planejadas no momento de estruturar gramaticalmente as frases que compõem os textos, de modo que possam monitorar essas escolhas na construção de sentidos, atendendo a seus projetos de usos das línguas, conhecimentos necessários por conta da sociointeração (Santa Catarina, 2014, p. 132).

Resgatadas as razões pelas quais se ensina produção textual nas aulas de Língua Portuguesa, ainda nas etapas da produção de texto, a reescrita é um momento em que as crianças:

[...] se envolvem ativamente no processo de produção, mobilizam conhecimentos e reconhecimentos de aspectos necessários para que com coesão e coerência construam sentido e significado em seus registros, primando pela função social da escrita (Santa Catarina, 2019, p. 213).

No caso desse processo, cabe superar as perspectivas de reescrita como retificação de um texto desviante, inadequado, que acaba por manter a concepção puramente normativa de ensino. Para promover essa superação, é necessário considerar a reestruturação do texto como um procedimento metodológico legítimo de ensino utilizado na interlocução professor-aluno. Para isso, de acordo com Britto (2003, p. 174), dentre outros aspectos, a reescrita “[...] deve partir do texto original, considerando-o já como um texto, para chegar a outro texto que não é cópia corrigida do primeiro, mas o resultado de um trabalho de reflexão sobre a língua”.

Nessa perspectiva, é importante salientar que os conhecimentos gramaticais devem ser trabalhados por meio de análise linguística. O uso dessa expressão, em substituição ao tradicional ensino de gramática, conforme Geraldi (2011, p. 74), “[...] não se deve ao mero gosto por novas terminologias. A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre questões tradicionais da gramática, quanto questões amplas a propósito do texto [...]”. Nesse sentido, aborda-se a reflexão sobre a língua tanto sob o ponto de vista da leitura/escuta, quanto da escrita/produção de texto e da oralidade.

Assim, tendo em vista uma perspectiva interacional da língua, é necessário reconhecer a análise linguística como eixo que funciona em prol da produção textual e da leitura, observando que, nos mais variados discursos, é pela leitura e pela escrita que se elaboram os enunciados que darão sentido às interações. Na mesma linha de pensamento, “A análise linguística, que se caracteriza por um debruçar-se sobre os modos de ser da linguagem, ocorre no interior das práticas [de uso da linguagem]” (Britto, 1997, p. 164). Com isso, não faz mais sentido ensinar a gramática de forma normativa e isolada, com a finalidade apenas de memorizar os conceitos apreendidos.

Por conseguinte, é importante superar a artificialidade das práticas escolares, dando espaço a textos que, de fato, tragam consigo propósitos interacionais. Nesse sentido, Bortoni-Ricardo (2005, p. 26) salienta que “A aprendizagem da norma culta deve significar uma ampliação da competência linguística e comunicativa do aluno, que deverá aprender a empregar uma variedade ou outra, de acordo com as circunstâncias da situação de fala.”

Retomando a BNCC, outra categoria organizadora do currículo que se articula às práticas de linguagem são os campos de atuação em que essas práticas se realizam. Essa organização destaca a importância da contextualização do conhecimento escolar, reconhecendo que essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes.

Os campos de atuação se interseccionam de maneiras diferentes e permitem considerar as práticas de linguagem que neles têm lugar em uma perspectiva situada, a partir da qual todo conhecimento metalinguístico e semiótico, assim como as configurações textuais estão subordinados às situações de uso. Compreende-se, então, a função didática da divisão por campos de atuação, uma vez que ela possibilita o entendimento de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social. Prova disso é que um único gênero pode perpassar mais de um campo de atuação, a exemplo da resenha crítica, que pode pertencer tanto ao campo jornalístico quanto ao literário, como também ao de investigação.

Desse modo, os campos de atuação são considerados “[...] territórios de práticas de linguagem que contribuem para o desenvolvimento de situações de ensino”(Santa Catarina, 2019, p. 210). São cinco os campos de atuação presentes na BNCC: Campo da vida cotidiana, específico dos Anos Iniciais; Campo artístico-literário; Campo das práticas de estudo e pesquisa; Campo jornalístico-midiático e Campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem diluídos nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com a denominação Campo da vida pública.

É importante, também, teorizar as modalidades do ensino no conceito da alfabetização. Afinal, por meio do estudo teórico sobre as modalidades, é possível transversalizar o processo de alfabetização diante da Educação de Jovens e Adultos, da Educação Escolar Indígena e da Educação Especial – e tudo isto levará, de fato, à construção de uma escola mais inclusiva.

Com relação à alfabetização de jovens, adultos e idosos, pensa-se em Paulo Freire, que foi um educador e filósofo brasileiro, conhecido internacionalmente, principalmente, pelo seu projeto educacional voltado à educação das grandes massas populares analfabetas. O método de alfabetização freiriano defende uma atuação centrada no estudante, em que,

mediante o diálogo e a discussão das experiências de vida, obtém-se um tema ou palavra originada da realidade do estudante, que será decodificada para a aprendizagem da palavra escrita e da compreensão do mundo.

Paulo Freire apresentou ao mundo uma educação que vai além da sala de aula, uma educação capaz de conscientizar a todos. Pensou em jovens e adultos trabalhadores, sejam eles da cidade ou do campo, que possam vir a ter possibilidade de enfrentarem a injustiça e a opressão. Trouxe a concepção de que, no método de alfabetização, o educador/alfabetizador deve defender de todas as maneiras uma educação comprometida com o desenvolvimento, com a consciência crítica para a construção da democracia.

Os estudantes da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) têm uma trajetória de luta diária para alcançar seu espaço no mundo do trabalho. São homens, mulheres, jovens, idosos, trabalhadores, aposentados, pais, mães, avós e avôs. Muitos estão de volta à escola para realizar o sonho de ler e escrever porque não tiveram oportunidade na idade própria – a maioria desses estudantes por necessidade de trabalhar para ajudar no sustento da família – e, assim, muitos se sentem excluídos do mundo do trabalho. Por isso, precisam que o processo de escolarização contribua para um resultado com êxito entre os envolvidos.

De acordo com Freire (1997, p. 38), “[...] educador e educando devem interagir, criando-se novos métodos de aprendizagem”. Assim sendo, a alfabetização de jovens, adultos e idosos não pode estar centrada no autoritarismo nem na palavra que o professor dá aos seus estudantes analfabetos – pelo contrário, o que se propõe é uma alfabetização como ato de conhecimento, ato criador e ato político. Segundo o autor, o “[...] fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante não é ler histórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito” (Freire, 1997, p.12). Ou seja, os jovens e adultos analfabetos são sujeitos históricos, sociais e culturais providos de experiências e conhecimentos reunidos ao longo da vida, capazes de desenvolverem seus potenciais para produção de conhecimentos e aprendizados, com auxílio dos professores e da escola.

Em relação à Educação Escolar Indígena, as linguagens e contextualizações indígenas ocorrem de forma oral – contadas e dialogadas como trocas de saberes entre anciãos e alunos, divididos por campos de atuações, conforme fases e passagens da vida social e cultural, uma vez que, para os povos originários, o tempo não é medido cronologicamente, e sim cosmologicamente.

Já, no ambiente escolar, cabe ao professor organizar os campos de atuação na língua materna de acordo com a vivência do aluno e a realidade da turma, elaborando textos

e abordando linguagens. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) propõe a utilização de metodologias e práticas pedagógicas que valorizem o conhecimento tradicional, a oralidade, a dança, a música, a arte e a espiritualidade indígena. Além disso, a educação escolar indígena deve ser contextualizada e relacionada às experiências e vivências do cotidiano das comunidades, de forma a promover uma aprendizagem significativa e relevante para os estudantes.

Assim, a Educação Escolar Indígena, no cotidiano, deve ser pensada de forma a fortalecer a identidade cultural e a autonomia dos povos indígenas, garantindo a sua participação ativa na apropriação de conhecimento e na tomada de decisões sobre a sua própria educação, que é significativa para o desenvolvimento social, inclusivo e cultural do estudante, reconhecendo o seu lugar e fazendo uso de suas linguagens, a fim de garantir seus direitos e reconhecer sua identidade.

No que se refere à Educação Especial, sua Política Estadual tem como objetivo orientar, acompanhar e avaliar a educação de estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e altas habilidades/superdotação nas escolas do sistema estadual de ensino, oferecendo suporte ao atendimento escolar de qualidade, de modo a contemplar as necessidades de aprendizagem do seu público, em todas as etapas e modalidades da Educação Básica (Santa Catarina, 2018).

Ainda assim, não é raro observar que nem sempre é levada em conta a presença de estudantes que utilizam formas e vias diferenciadas de apropriação do conhecimento e da linguagem, as quais podem demandar comunicação alternativa, do sistema Braille ou da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou, ainda de estratégias alternativas de aprendizagem como possibilidades e/ou recursos potenciais de comunicação, participação e sucesso na escola.

Em se tratando de educação para crianças surdas, a SED tem a responsabilidade de atender as Diretrizes Nacionais de Educação Especial, principalmente, no que diz respeito à Lei 10.098/94, capítulo que legisla sobre a acessibilidade à língua de sinais, e à Lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. Regulamentada pelo Decreto Nº 5.626/05, ela assegura o direito linguístico destes sujeitos, uma vez que garante a inclusão de pessoas surdas ou com Deficiência Auditiva (DA) no processo de ensino e aprendizagem mediante o emprego da Libras, considerada sua Primeira Língua. Para Quadros e Schmiedt (2006, p.7),

[...] [a] língua brasileira de sinais - Libras e a língua portuguesa são as línguas que permeiam a educação de surdos e se situam politicamente

enquanto direito. A aquisição dos conhecimentos em língua de sinais é uma das formas de garantir a aquisição da leitura e da escrita da língua portuguesa pela criança surda. O ensino da língua de sinais e o ensino de português, de forma consciente, é um modo de promover o processo educativo.

Na tentativa de compreender a forma como se dá a aprendizagem das crianças surdas, é necessário considerar que o conhecimento de mundo delas está intrinsecamente ligado ao modo como elas recebem as informações. A forma de interação dessas crianças com o mundo se efetiva por meio do sentido visual. Por isso, sua língua é reconhecida na modalidade gestual-visual, funcionando como principal forma de interação entre sujeitos e aprendizagem.

Nesse sentido, é necessário garantir que o processo de alfabetização respeite a diferença linguística e a cultura do estudante surdo. Além disso, é importante considerar a experiência visual, possibilitando a ele a realização de suas próprias elaborações e o compartilhamento de suas dúvidas e descobertas, de forma condizente com sua condição de ser surdo. Portanto, o currículo deve estar organizado partindo de uma perspectiva visual-espacial para garantir o acesso a todos os conteúdos escolares na própria língua da criança.

A alfabetização de uma criança surda tem, como principal aspecto, o uso da língua de sinais como língua de instrução. Conforme Quadros e Neves (2017, p. 234), “[...] o letramento de alunos surdos tem suas bases na língua de sinais. A significação e a identificação de usos da língua para referir esses significados acontecem ao longo do desenvolvimento da criança”. Quando a criança está inserida em um ambiente linguisticamente adequado, a aquisição dos conhecimentos linguísticos se torna natural. Ela aprende com facilidade tudo o que vê ou ouve, recebe os estímulos corretos e interage com os falantes da mesma língua – esse é o início de uma aquisição de qualquer língua, seja ela oral ou sinalizada.

Assim, o ensino da Língua Portuguesa escrita ocorre em uma perspectiva de segunda língua, o que exige contextualização e apoio nas práticas sociais. A finalidade dessa abordagem é promover a inclusão social, capacitando a criança para atuar em sociedade. Além disso, ela contribui para formar sujeitos capazes de se comunicarem e reconhecerem o conhecimento como instrumento útil em variados contextos do cotidiano.

Para tratar o processo de alfabetização na perspectiva de uma educação cada vez mais inclusiva, que atenda, desta forma, as modalidades desde a Educação de Jovens e Adultos, perpassando a Educação Escolar Indígena e a Educação Especial, é preciso



teorizar e aprofundar o conhecimento sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) . Por meio deste, chegaremos aos estudantes, respeitando sua individualidade, modo e tempo de aprender.

Os princípios do DUA indicam que a acessibilidade deve ultrapassar a lógica da arquitetura, adentrando e priorizando os aspectos da aprendizagem (Rose, Meyer & Hitchcock, 2005). Como consequência, os currículos, atividades e estratégias metodológicas na perspectiva do DUA são intencionalmente projetados com a finalidade de atender às diferenças individuais dos estudantes no processo de se relacionar com o conhecimento, o que compreende, necessariamente, a alfabetização de todas as pessoas.

#### **4. ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS**

Neste capítulo, estão contempladas orientações didáticas e metodológicas para o processo de alfabetização com letramento no território catarinense. Refletir acerca dos fundamentos do processo de apropriação da leitura e da escrita promove ressignificações tanto em contextos mais amplos (as redes de ensino), quanto nas práticas de instituições escolares e de seus profissionais, buscando enfatizar a importância de um planejamento teórico consistente que subsidie práticas pedagógicas conscientes e significativas. Afinal, como destaca Britto (2012, p. 105), “[...] alfabetizar não é formar no domínio de uma técnica, é inserir a pessoa no mundo da escrita, de modo que ela transite pelos discursos mais variados e tenha condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da cultura escrita”.

Historicamente, o surgimento da escrita, ou seja, o registro da fala, signo sonoro, por meio de signos visuais, representou um salto importante no desenvolvimento da humanidade. Tanto que muitos historiadores tendem a situá-lo como marco diferenciador na passagem da pré-história para a história. Como consequência das especificidades da linguagem escrita - que não carrega a espontaneidade e “naturalidade” características da linguagem oral, mas é formal e codificada -, tem-se a necessidade de uma educação específica, formalmente construída.

Em outras palavras, considerando que a linguagem escrita está incorporada na estrutura organizacional da sociedade contemporânea, que o seu domínio é a razão de ser da educação escolar em todos os seus níveis e modalidades e que sua assimilação se dá por processos formais, sistemáticos e codificados, não é possível que ela seja aprendida por um processo educativo espontâneo e assistemático. (Martins; Marsiglia, 2015)

Defendendo a existência de um desenvolvimento natural da escrita, Ferreiro e Teberosky (1985) fundamentaram-se na noção de sujeito cognoscente de Piaget para explicar a conquista da escrita por parte da criança. De acordo com as autoras, trata-se de um sujeito que “[...] aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo” (Ferreiro; Teberosky, 1985, p. 26).

Quanto à relação entre métodos e a aprendizagem da escrita, por considerar seu desenvolvimento como natural, as autoras argumentam que existem processos de aprendizagem que independem de métodos. Para elas (1985, p. 29, grifo no original) “O método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não *criar* aprendizagem”.

Em contrapartida, a PCSC (Santa Catarina, 2005, p. 28) salienta que “[...] a decisão metodológica relacionada à alfabetização extrapola a simples escolha de método”, em alinhamento ao que defende Magda Soares (2016) quando propõe que a alfabetização bem sucedida não depende de um método único ou de métodos, mas é construída por quem alfabetiza compreendendo os processos cognitivos e linguísticos da alfabetização e, com base neles, desenvolve atividades que estimulam e orientam a aprendizagem das crianças.

Nesse sentido, a autora dá ênfase à figura do próprio alfabetizador em detrimento da centralidade dos métodos, ao considerar que eles provêm de teorias e:

[...] alteram-se na prática do(a) alfabetizador(a) - afinal, quem alfabetiza não são os métodos, mas o(a) alfabetizador(a), sendo ele/ela quem é, com o uso específico que faz dos métodos e com tudo que acrescenta a eles, e sendo os alfabetizados aqueles que são, ocorrendo o processo nos contextos e nas condições em que ocorre (Soares, 2016, p. 52).

Nessa perspectiva, o trabalho didático-metodológico com a alfabetização requer um projeto de ensino sistematizado, intencional e que vislumbre a formação humana nas suas máximas possibilidades, motivando os alunos para a proposição de novos conhecimentos. Por isso, o planejamento teoricamente sustentado funciona como alicerce para uma prática pedagógica consistente, afastada do espontaneísmo e da improvisação.

Desse modo, o professor não é apenas um facilitador, mas constitui-se como um agente fundamental e mediador, responsável pela sistematização, organização e orientação do processo de alfabetização. Assim, o professor ensina e o aluno aprende, não a partir de uma relação autoritária, mas do ponto de vista do reconhecimento da atividade principal de cada um deles (Leontiev, 1983), e também da dimensão ética envolvida nesse trabalho.

Na perspectiva histórico-cultural, mediação não é sinônimo de uma facilitação na qual o professor pouco intervém no processo de aprendizagem da criança, ao contrário,

“Para Vygotski<sup>27</sup>, mediação é a interposição que provoca transformações, encerra intencionalidade socialmente construída e promove o desenvolvimento [...]” (Martins, 2015, p. 47). Desse modo, no processo de alfabetização, o sujeito que aprende e o sujeito que ensina têm como mediador o conhecimento. Ou seja, os dois, professor e aluno, estão debruçados diante do objeto do conhecimento, do qual o aprendiz precisa se apropriar e sobre o qual o docente tem um conhecimento mais complexo (Vigotski, 2006). A partir disso, o educador procura criar condições para que o aprendiz se aproprie.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é fundamental para esta concepção de ensino e aprendizagem, pois o planejamento e a mediação eficazes devem estar direcionados à potencialidade da criança, auxiliando-a a avançar além de seu nível atual de competência. Ela se refere à diferença entre o que a criança consegue fazer sozinha e o que pode fazer com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Nas palavras de Vygotsky, "O que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã" (Vygotsky, 2008, p. 87). Assim, no momento de planejamento do trabalho educativo, é necessário saber qual é o nível de desenvolvimento real, vislumbrando como chegar ao nível de desenvolvimento potencial, ou seja, aquilo que se pretende alcançar ao fim do trabalho, para, a partir disso, definir o percurso de ações a serem desenvolvidas.

Considerando que o sistema de escrita alfabética é um objeto do conhecimento cuja socialização requer mediação, a palavra, tanto oral quanto escrita, tem um papel muito importante nesse processo. Isso porque é a partir da descoberta da possibilidade de grafar palavras ditas que a criança começa a compreender a necessidade de apropriação do sistema. Por isso, ainda que não possa ser tomada em si mesma, o conceito de palavra (VIGOTSKI, 1996) é muito importante.

Nessa perspectiva, de modo geral, os métodos<sup>28</sup> costumam se estruturar com base em uma perspectiva de trabalho que considera os conhecimentos que a criança precisa adquirir para se relacionar com a unidade palavra e escolhem uma especificidade para tornar-se objeto de ensino. Em relação a isso, considerando a complexidade da aprendizagem inicial da língua escrita, Magda Soares assevera que esse processo não deveria se resumir à utilização de um método, já que cada um deles privilegia um objeto de conhecimento, uma faceta. Na realidade, o processo de alfabetização se constitui de múltiplas facetas. Nas palavras da autora:

---

<sup>27</sup> O nome do autor será grafado com “y” ou “i” a depender da obra da qual foi extraída a referência.

<sup>28</sup> Segundo Soares (2018), “[...] métodos são conjuntos de procedimentos que, com base em teorias e princípios linguísticos e psicológicos, orientam essa aprendizagem, em cada uma das facetas” (Soares, 2018, p. 50).

[...] a faceta propriamente linguística da língua escrita – a representação visual da cadeia sonora da fala [...]; a faceta interativa da língua escrita – a língua escrita como veículo de interação entre as pessoas, de expressão e compreensão de mensagens; a faceta sociocultural da língua escrita – os usos, funções e valores atribuídos à escrita em contextos socioculturais[...] (Soares, 2016, p. 28-29).

Ao retomar esses métodos, que evidenciam como ponto comum o foco nas regularidades sistêmicas, Sousa afirma que:

[...] o método silábico, em linhas gerais, entende que é pelo reconhecimento e pela apropriação da forma como a língua se organiza por sílabas, simples e complexas, que a criança seria capaz de se relacionar com palavras e, automaticamente, com qualquer portador de palavras, independentemente de que texto seja. Já os partidários do método alfabético acreditam que, para se alfabetizar, a criança precisa, antes de tudo, aprender o alfabeto. Isso significa reconhecer o nome que as letras têm e a ordem alfabética, elementos que seriam uma condição para que a criança se relacione com a palavra e, automaticamente, com os textos. Há, ainda, os sistemas que apostam na especificidade grafo-fonológica, como o método fônico, e entendem que o reconhecimento das especificidades como a relação letra-som/som-letra seja condição para que a criança possa se relacionar com a palavra: possa ler palavras, escrever palavras, e assim por diante. Para isso, é comum que se exponha a criança a certas regularidades grafofonológicas que se queiram ensinar, a exemplo do clássico “Ivo viu a uva”. Os acartilhamentos são bastante conhecidos, pois costumam trazer esses pseudotextos esvaziados de significados, mas com profusão das regularidades grafofonêmicas (Sousa, 2023, p. 193-194).

Em contraposição a essas abordagens mais tradicionais que tomam a palavra como finalidade última da alfabetização, há outros métodos que apostam no abandono dessas regularidades sistêmicas ou, ainda, na renúncia do próprio ensino sistemático em prol do trabalho com textos, com o uso da escrita. Muitas dessas perspectivas, em nome de uma certa aversão em relação ao ensino sistemático das regularidades sistêmicas, voltam a atenção para textos que circulam no cotidiano, atendendo a demandas pragmáticas. Consequentemente, o fim do trabalho educativo passa a ser ainda o conceito de palavra, mas agora a ser apropriado de forma intuitiva pela criança.

Na contramão de ambas as posturas, se tomarmos como base as implicações da perspectiva histórico-cultural para a alfabetização, entenderemos que não é possível assumir nenhuma das abordagens isoladamente. Afinal, para se apropriar do sistema de escrita alfabética, a criança precisa ter descoberto a possibilidade de escrever, ou seja, é necessário que ela reconheça a escrita como forma de simbolização, assim como o desenho, o gesto, a música e construções coletivas que tenham significado para o grupo de estudantes.

O diferencial de um planejamento amparado na perspectiva histórico-cultural está justamente nesta articulação entre a dimensão dos textos e o entendimento das regularidades sistêmicas relacionadas ao conceito de palavra. Isso porque o conceito de palavra é “[...] um conceito, a um só tempo, particularizador, generificador, mas ao mesmo tempo agregador, porque o texto é feito de palavras e porque a palavra é feita de todas essas regularidades” (Sousa, 2022, p. 196).

Evidentemente, o entendimento da importância da escrita como forma de representação simbólica não garante a aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Isso significa que, na seleção dos objetos de conhecimento, não deve haver, necessariamente, uma escolha entre regularidades sistêmicas ou textos. Em primeiro lugar, é preciso trazer a realidade social para o processo de ensino, e ela se materializa em textos. Porém, circunscrever as ações apenas ao domínio do texto para uma criança que não domina o sistema de escrita alfabética não promove a apropriação do sistema, porque ela sequer sabe que critérios deve utilizar para analisá-lo.

Esse entendimento é central considerando que, antes de se concentrar em qualquer regularidade, é necessário que a criança identifique a possibilidade de se relacionar com o escrito como forma de simbolização (VIGOTSKI, 2000, 2007; LURIA, 2010). Em outras palavras, ela precisa entender que, na realidade social da qual ela faz parte, as pessoas utilizam uma forma de representação privilegiada, que é a escrita. Neste mesmo processo de desenvolvimento de representação simbólica, a criança passa a reconhecer a função social e a centralidade que a escrita tem no universo dos adultos. A partir dessa descoberta, surge algo que é fundamental para a aprendizagem: a necessidade de apropriação daquele conhecimento (MOURA, 2002), que precisa ser desenvolvida desde a Educação Infantil.

#### 4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL

A alfabetização na Educação Infantil deve estar associada a uma experiência positiva para a criança, sobretudo por meio da manifestação mais pujante para ela: o brincar. O brincar representa a manifestação ímpar de ser criança e descobrir o mundo. Por isso, ele deve impulsionar suas descobertas e investigações, bem como ser um guia importante para os profissionais, com atenção especial à intencionalidade e à organização do percurso pedagógico. Assim, o brincar sempre será o caminho para aproximar-se das crianças, bem como de suas formas de aprender e ressignificar o mundo.

Os contextos representam os tempos, os espaços, os materiais e as materialidades disponibilizadas e vividas para e com as crianças. A organização desses elementos é parte integrante do fazer pedagógico das instituições de ensino e dos profissionais que atuam na

Educação Infantil, pois constituem o currículo e precisam ser tomados de modo indissociável. Dessa forma, devem ser intencionalmente planejados, selecionados e definidos previamente.

Amparados pelos eixos do cuidado e da educação, os tempos na Educação Infantil norteiam os cotidianos vividos por adultos e crianças nas instituições e funcionam como elemento balizador do planejamento, assim como das estratégias pedagógicas dos profissionais. Nessa direção, os tempos para as crianças devem ser refletidos a partir do ponto de vista da experiência social vivida por elas e com elas, e não apenas a partir de um cronograma de fazeres e ações rotineiras. Romper com a lógica rotineira significa refletir sobre todos os tempos da instituição, desde a recepção das crianças e suas famílias até o retorno ao lar.

Associados aos tempos e ao cotidiano com as crianças, os espaços têm o potencial de oferecer múltiplas possibilidades para adultos e crianças na Educação Infantil, o que faz com que eles nunca sejam neutros. Por isso, tanto os ambientes internos quanto externos devem ser potenciais elementos para as estratégias dos profissionais e para as aprendizagens, garantindo o direito de ser CRIANÇA, em sua integralidade.

As salas referência<sup>29</sup> precisam se constituir como um lugar de significados particulares das crianças, seu grupo de pertencimento e suas produções, ou seja, é um lugar de encontros e de relações importantes entre adultos e crianças. Nela, as crianças transitam e se relacionam com autonomia, a partir da organização de pequenos ou grandes agrupamentos, estabelecendo descobertas e saberes compartilhados.

Os mobiliários e sua disposição planejada são aliados importantes na organização do cotidiano e das propostas pedagógicas da sala de referência e dos demais espaços da instituição, pois permitem que os profissionais reflitam acerca de aprendizagens a partir da composição de agrupamentos diversos. Por isso, também é necessário que se reflita acerca dos pátios, parques e outros espaços das instituições, pois aprender e ensinar transpõem os limites da sala de referência.

Aliados aos tempos e aos espaços, os materiais e as materialidades compõem o cenário para as crianças e profissionais da Educação Infantil. Os materiais se constituem em acervos disponíveis para as crianças e adultos nas instituições. Já as materialidades expandem o conceito dos materiais e compõem a diversidade dos espaços, dos elementos naturais, culturais, tecnológicos, bem como sua composição diversa.

---

<sup>29</sup> Espaço de encontro e organização dos pertences das crianças e adultos, bem como de identificação de sua turma.

A seleção, a organização e a disposição dos materiais e materialidades na Educação Infantil imprimem a intencionalidade e as concepções do cotidiano da instituição, uma vez que eles têm uma estreita conexão com a experiência humana e com as caminhadas entre adultos e crianças; criança e crianças, crianças e natureza (Rodrigues, 2020).

Os materiais e as materialidades contribuem sobremaneira para o movimento de alfabetização na Educação infantil, pois oferecem subsídios importantes para as conexões das crianças com as mais diversas linguagens. Para tanto, apresentamos, no quadro abaixo, possibilidades de materiais e materialidades capazes de potencializar o trabalho de professores e instituições.

Indicadores	Possibilidades - Referências de pesquisa
Repertório de materiais que amplie o panorama sensorial (rompendo com o uso excessivo do plástico e das toxinas);	Livro: Desemparedamento da Infância ( <a href="https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf">https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Desemparedamento_infancia.pdf</a> ) A brincadeira e o brinquedo precisam de plástico? ( <a href="https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2020/10/a-brincadeira_e_o_plastico.pdf">https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2020/10/a-brincadeira_e_o_plastico.pdf</a> )
Priorizar produtos locais que comuniquem sobre práticas e rituais da cultura (brinquedos de jogo simbólico a partir de diversidades étnicas e culturais);	Livro: Histórias sobre aprender e ensinar com a natureza. <a href="https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/01/historias-sobre-aprender.pdf">https://criancaenatureza.org.br/wp-content/uploads/2021/01/historias-sobre-aprender.pdf</a>
Materiais não-estruturados (naturais e industriais), que ampliem as narrativas de construção de criação e jogos de construção e encaixe estruturados (peças industrializadas) e não estruturados (toquinhos de madeira, conchas)	Livros: O brincar heurístico na creche: Percursos pedagógicos no Observatório da Cultura Infantil – OBECI.
Materiais de convite ao movimento compreendendo que a aprendizagem se dá pelo corpo inteiro e suas várias manifestações e expressões;	Livro: Brincar e interagir nos espaços da Educação Infantil (Autora: Maria da Graça Horn)  Filme: “Miradas” <a href="https://alana.org.br/documentario-miradas/">https://alana.org.br/documentario-miradas/</a>
Acervo de livros de literatura, bem como de demais gêneros literários, acompanhados de fantoches, dedoches, palitoches, cenários de histórias;	<a href="https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/ebooks/">https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/ebooks/</a>  <a href="https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/capitulo-de-livros/">https://lepi.fae.ufmg.br/publicacoes/capitulo-de-livros/</a>
Jogos diversos que incluem a linguagem escrita, matemáticas;	Livro: A aprendizagem inicial da língua escrita com crianças de 4 e 5 anos: mediações pedagógicas. (Autores: Ana Carolina P. Brandão; Ester C.S.Rosa)
Materiais de manipulação (tintas, massas, baldes, pás, rastelos, formas, talheres, funil, canos de pvc, tesoura, barbante, linha, régua.)	Livro: O Papel do Ateliê na Educação Infantil - A Inspiração de Reggio Emilia (Autora: Lella Gandini)  Livro: Territórios da Invenção: Ateliê em Movimento. (Autora: Stela Barbieri)

Materiais grafo-plásticos e de modelagem e riscantes diversos em tamanho, cores e texturas (giz, canetinha, carvão, tintas, pedras, gravetos).	Livro: A Linha Como Linguagem: O Repertório Do Visível (Autora: Alejandra Dubovik) Livro: Construção e Construtividade. Materiais Naturais e Artificiais nos Jogos de Construção. (Autora: Alejandra Dubovik)
--	--

Fonte: Organizado pelos autores.

Enfatizada nas DCNEI (Brasil, 2010, p. 25), as práticas pedagógicas devem garantir “[...] às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos”, ou seja, a exploração das diversas linguagens na Educação Infantil, fundamentadas em um organizador curricular por campos de experiências.

O organizador curricular por campo de experiências<sup>30</sup> prevê que a intencionalidade dos profissionais esteja estruturada a partir das manifestações das crianças e reconheça a responsabilidade deles na organização dos tempos, espaços e materiais para o conhecimento sistematizado. Assim, compreende-se que a Educação Infantil deve garantir as especificidades da primeira infância a partir da “[...] promoção de práticas pedagógicas contextuais, intencionais e emergentes das demandas das crianças, que contemplem a oralidade, a leitura e a escrita, de maneira relacional com as demais linguagens (musical, corporal, plástica, tecnológica...)” (Tebaldi; Carvalho, 2023, p. 2).

Considerar que as crianças pequenas têm modos de pensar e agir diferentes dos adultos, e até mesmo de outras crianças, é fator preponderante para a docência na Educação Infantil. Para tanto, como aponta o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, é necessário ao professor:

[...] reconhecer as especificidades dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, respeitando os ritmos, os desejos e as necessidades das crianças; reconhecer e acolher as necessidades manifestadas pelas crianças, entendendo o acolhimento a essas necessidades como condição do exercício de sua cidadania; considerar as interações das crianças com seus pares, com os adultos e com o meio natural e cultural, um propulsor do desenvolvimento infantil; assegurar o conforto, a segurança e o bem-estar das crianças; possibilitar que a criança conquiste progressivamente sua autonomia e autoria nas ações de forma criativa e responsável; estar disponível à escuta e à observação constante; promover a participação das crianças no dia a dia e lidar com situações não previstas (Santa Catarina, 2019, p.110-111).

<sup>30</sup> Os campos de experiência são: O eu, o outro e o nós, Corpo, gesto e movimentos, Traços, sons, cores e formas, Escuta, fala, pensamento e imaginação e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos garantem os direitos de aprendizagem, bem como estruturam a intencionalidade docente e as experiências vidas com e para as crianças.



O percurso para a intencionalidade docente com as crianças na Educação Infantil inclui a observação, a escuta, o planejamento, a documentação pedagógica e a avaliação. A observação prevê que se tenha clareza dos questionamentos das crianças sobre seu entorno e suas descobertas, permitindo que os adultos organizem práticas que façam sentido para elas, partindo de suas curiosidades.

A escuta está permeada por uma postura ética nos relacionamentos entre adultos e crianças. Ela é a base para uma pedagogia do diálogo e das interações, permeada pela relação de confiança entre adultos e crianças. Resultado disso é um planejamento que materializa a intencionalidade docente e define as etapas para a busca dos melhores caminhos para aprendizagem das crianças.

A documentação pedagógica permite que adultos e crianças acompanhem as trajetórias vividas em seu cotidiano na Educação Infantil. Para o professor, registrar é dar visibilidade à intencionalidade docente e às produções das crianças, bem como promover reflexões sobre sua prática pedagógica, orientando, inclusive, ações de replanejamento.

Para as crianças, considerando os movimentos de alfabetização na primeira infância, o ato de registrar permite reconhecer o importante papel social da linguagem oral e escrita em conexão com outras formas de expressão. Por isso, os registros devem fazer parte das paredes, murais e contextos das instituições, dando visibilidade para a produção das crianças e suas formas de expressão, bem como compartilhando com as famílias as trajetórias cotidianas.

A avaliação na Educação Infantil, enquanto parte integrante do fazer docente, é compreendida como um processo de acompanhamento das aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, bem como um movimento de ressignificação das práticas para os adultos. Nesse contexto, os profissionais desenvolvem uma percepção mais aguçada que permite observar, considerar, respeitar e ouvir. Ao mesmo tempo, eles adquirem clareza sobre a direção e o modo como devem caminhar com as crianças.

De acordo com Luria (2006), na obra intitulada “O desenvolvimento da escrita na criança”, o fato de uma criança começar a escrever de forma padronizada evidencia que, na realidade, ela já percorreu um significativo caminho de aquisições culturais que passa por técnicas primitivas de escrita desenvolvidas muito antes de sua alfabetização. Nesse sentido, é possível afirmar que “[...] a pré-história da linguagem escrita se radica no desenvolvimento da linguagem oral, quando os objetos dados à captação sensorial conquistam a possibilidade de representação na forma de palavras” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 43).

De acordo com a psicologia histórico-cultural, há uma etapa pré-escrita, denominada fase pré-instrumental, em que as crianças que têm entre 3 e 4 anos de idade lançam-se ao desafio de “escrever” imitando o adulto, mas sem atribuir significado ao que a escrita representa e sem função de registro de memória. Ou seja, a escrita é, para a criança, um brinquedo. Isso demonstra que ela já percebeu que os adultos escrevem e quer imitá-los com as técnicas que possui para isso.

Atuando na ZDP, o professor deve provocar a criança a superar a mera imitação, fazendo com que ela passe a utilizar os recursos gráficos como meio, ou seja, que a escrita auxilie a recordar algo e, assim, assuma a função de operação psicológica. São exemplos de atividades interessantes nessa fase: ler para as crianças e convidá-las a recontar as histórias; promover brincadeiras e depois pedir que as crianças expliquem suas regras e sequências; apresentar objetos e solicitar que os descreva; cantar com as crianças e convidá-las a repetirem; pedir que desenhem objetos do seu entorno.

Mais adiante, na etapa denominada por Luria de “atividade gráfica diferenciada”, a criança que tem entre 4 e 5 anos utiliza-se de recursos gráficos para relembrar a sentença ditada. Ainda que a escrita da criança não tenha diferenças externas em relação à etapa anterior, a maneira como ela dispõe os registros a auxilia a lembrar de algo, e ela inventa formas de estabelecer vínculos entre a sua escrita e o que ela representa. Com a introdução de elementos como quantidades, cores, tamanhos e formas, a atividade gráfica passa a expressar pela primeira vez uma relação entre signo e significado e a servir de recurso auxiliar da memória.

Nessa fase, é importante que o professor propicie à criança experiências que proporcionem o conhecimento do campo de experiência relacionado à linguagem matemática, que seria, de acordo com o organizador curricular, espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. São exemplos de atividades interessantes para essa etapa: contar diferentes objetos; representar quantidades; organizar sequências lógicas; diferenciar objetos por sua forma, tamanho e cor; escrita de nomes próprios; registros de diferentes natureza: sequências lógicas, contagens, descrições, formas e de diferentes gêneros utilizando figuras, letras e números; desenhar substantivos concretos (podendo variá-los quanto à forma e flexão).

Assim, pode-se utilizar como recursos livros e textos de diferentes gêneros (literários, científicos, documentais, argumentativos); músicas; brinquedos e brincadeiras; jogos (de movimento, de papéis, com regras, de tabuleiro, dominó de letras, cores); atividades de produção: desenho, modelagem, pintura, dobradura (com diferentes materiais e instrumentos e interferências); alfabeto móvel; listas (com banco de palavras).

O sistema de escrita alfabética é um grande objeto do conhecimento que se manifesta na prática social, necessariamente, em textos, que são eminentemente escritos. Porém, sua apropriação também se debruça sobre a oralidade, uma vez que ela traz ferramentas capazes de favorecer a aprendizagem da linguagem escrita. Esse movimento de análise evoca reflexões sobre o processo de desenvolvimento da consciência fonológica que, apesar de estabelecer estreita relação com a oralidade, não pode ser concebida como algo dado naturalmente. Ao contrário, é necessário que o professor delineie estratégias didáticas específicas para a manipulação consciente dos fonemas.

Além disso, na medida em que as crianças adquirem uma compreensão mais profunda a respeito dos traços distintivos dos sons da língua, elas percebem que existem símbolos diferentes, as letras, utilizados para representar cada um desses sons. Em outras palavras, elas reconhecem a correspondência entre os grafemas e os fonemas.

Em outras perspectivas, a consciência fonológica é tomada como preparatória para a aprendizagem da escrita. Já na perspectiva histórico-cultural, o período pré-escolar tem como intenção central a apresentação e ampliação das possibilidades de representação simbólica para que a criança compreenda a função social que a escrita tem. A partir disso, é possível, do ponto de vista do processo de ensino, suprir e promover necessidades, na criança, voltadas à simbolização pelo escrito. Nesse cenário, ela desenvolve paulatinamente a consciência fonológica, assim como o reconhecimento da correspondência grafema-fonema. Assim, tem-se um processo em que a criança descobre as possibilidades de grafar não só os objetos, como fazia com os desenhos que encontra no mundo, mas também as palavras que ela fala.

Portanto, o que se espera para a alfabetização na Educação Infantil são práticas cotidianas que auxiliem as crianças a expressar suas ideias, pensamentos, hipóteses e sentimentos, a partir de movimentos importantes e intencionais entre adultos e crianças nas instituições de ensino. Assim, espera-se que possamos garantir que os saberes vivenciados pelas crianças na Educação Infantil sejam pontos de partida para as práticas no Ensino Fundamental com respeito e atenção para os modos de viver das crianças e suas várias infâncias.

#### 4.2 1º E 2 ANOS

Reiterando o princípio da continuidade ao longo do percurso formativo, em uma perspectiva de *continuum curricular*<sup>31</sup>, é imprescindível garantir que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental aconteça de forma leve, dinâmica, harmoniosa, respeitosa e comprometida com o brincar e com os direitos de aprendizagem (Brasil, 2017). Afinal, o fato de a criança ingressar em uma nova etapa de escolarização e, conseqüentemente, ser apresentada a atividades de estudo, não exige o professor de enxergá-la como criança e considerar seu processo de desenvolvimento na organização da prática pedagógica.

Retomando a psicologia histórico-cultural, considera-se que a etapa da “escrita pictórica” ocorre entre 5 e 6 anos de idade e corresponde ao momento em que a criança já desenha com certa destreza e relaciona o desenho a um expediente auxiliar de escrita. Assim, a finalidade do ensino nesse momento é superar o uso do desenho como recurso auxiliar, substituindo-o pela escrita simbólica. Metodologicamente, enquanto as ações individuais desse momento se voltam ao domínio do código da escrita (pois a criança ainda não o domina suficientemente para escrever textos de maneira autônoma), as ações coletivas dirigem-se ao conhecimento sobre as características dos diferentes textos que a criança deve compreender.

Para esse momento, podem ser propostas situações nas quais o registro é dificultado por meio do desenho: carta enigmática, escrita de frases, substantivos abstratos, adjetivos, verbos etc. Outras ações importantes são: leitura e escrita do alfabeto (silabar e representar graficamente); estratégias didáticas que promovam o domínio da escrita por meio de diferentes gêneros textuais; produção de escritas utilizando banco de palavras, ordenação de palavras e pequenos textos (conhecidos); escrita coletiva e individual de diferentes gêneros textuais; planejamento, escrita e análise das próprias produções, resultando na reelaboração da produção escrita. São exemplos de recursos interessantes: livros e outros textos de diferentes gêneros; músicas; brinquedos e brincadeiras; jogos (de movimento, de papeis, com regras, de tabuleiro); liga-pontos, cobre-letras (operações motoras/cognitivas). São também exemplos de atividades que auxiliam a criança na construção da escrita simbólica, tornando o processo de escrita interessante e envolvente:

- a) Histórias em Quadrinhos: incentivar a criança a criar suas próprias histórias em quadrinhos. Ela pode desenhar as cenas e, aos poucos, adicionar balões de fala e legendas.

---

<sup>31</sup> De acordo com a PCSC tomar o percurso formativo como um continuum “[...] significa considerar a singularidade dos tempos e dos modos de aprender dos diferentes sujeitos.” (Santa Catarina, 2014, p. 31)

- b) Diário Ilustrado: sugerir que a criança mantenha um diário onde ela possa desenhar o que aconteceu no seu dia e depois escrever uma ou duas frases sobre o desenho.
- c) Caça-palavras e Palavras Cruzadas: Utilizar jogos que envolvem palavras. Essas atividades ajudam a criança a se familiarizar com a formação de palavras e a sua escrita.
- d) Jogos de Letras: promover brincadeiras com jogos que envolvem formar palavras a partir de letras soltas. Estes jogos incentivam o reconhecimento e a formação de palavras
- e) Etiquetas e rótulos: Pedir à criança para ajudar a etiquetar itens, como brinquedos ou materiais escolares, escrevendo o nome do item em etiquetas.
- f) Livros Interativos: utilizar livros interativos que combinam leitura e escrita e permitem à criança completar frases ou adicionar palavras.
- g) Receitas: pedir que a criança escreva os ingredientes e os passos da receita ajuda a associar a escrita com atividades diárias.
- h) Cartas e Bilhetes: escrever para amigos e familiares oferece um propósito real à atividade.
- i) Quadro de Avisos: um quadro de avisos permite que a criança escreva recados, listas de tarefas ou mensagens.
- j) Diálogos de Personagens: use bonecos ou personagens favoritos para criar diálogos e escrevam juntos o que cada personagem diria.

Essas atividades não só ajudam a criança a melhorar suas habilidades de escrita, mas também tornam o processo divertido e significativo.

Vale ressaltar que uma importante ação cotidiana do educador é fazer a leitura diária do alfabeto, orientando que as crianças repitam o som que cada letra emite isoladamente, associando seus sons com outros exemplos que sirvam como recurso auxiliar de memória, como por exemplo: “z” tem o som da abelha; para emitir o som do “b” precisa encher as bochechas de ar e para o “n” é necessário colocar a língua entre os dentes. Também é necessário associar essa leitura à escrita, sinalizando para as crianças como “desenhar”/registrar as letras no caderno. Com essas ações, elas vão se apropriando da escrita de forma que, posteriormente, poderão dominar conhecimentos mais elaborados que utilizam essa ferramenta cultural. Nas palavras de Martins:

O conhecimento das regras gerais da pronúncia associa-se não apenas à ampliação da linguagem, mas, sobretudo na idade pré-escolar, à correção de suas insuficiências. Apenas compreendendo a fonética do idioma, a criança começará a distinguir e diferenciar sons isolados da linguagem, condições para a leitura e escrita que exigem, indispensavelmente, a decomposição de palavras e sons (Martins, 2013, p. 85).

Os dois primeiros anos do Ensino Fundamental são responsáveis pela sistematização formal do processo de alfabetização. De posse da técnica e das operações envolvidas na escrita, a criança com idade entre 6 e 7 anos, aproximadamente, encontra-se na fase denominada por Luria (2010) como “escrita simbólica”, que tem como característica o uso da escrita dentro do sistema socialmente estabelecido, sem recorrer a marcas ou desenhos. A finalidade do ensino nesse momento está comprometida com a constante ampliação do uso do sistema alfabético, dominando suas particularidades. Vale destacar a importância de explorar o alfabeto, tomando como base os diferentes momentos do cotidiano escolar: chamada, calendário, crachá, agenda, rotina, placas de identificação de objetos e da mobília da sala, avisos, entre outros.

Nessa etapa, o planejamento docente deve ser intencional, mobilizador de ações e estratégias capazes de promover esse aprendizado com diferentes práticas de linguagem que envolvam situações de uso real das práticas discursivas, jogos<sup>32</sup> e atividades lúdicas, incentivo às escritas espontâneas, uso de alfabeto móvel, experiências com diferentes gêneros literários, planejamento, escrita, análise e reelaboração das próprias produções em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor.

Entre essas estratégias, é possível ressaltar a integração da tecnologia ao processo de alfabetização, uma vez que ela oferece ferramentas interativas que proporcionam experiências de aprendizado capazes de se adaptar às necessidades individuais de cada estudante, ampliando o acesso das crianças a diversos recursos relacionados à alfabetização e formas de expressão.

Além disso, a ludicidade, reconhecida como elemento central do desenvolvimento infantil, deve ser incorporada ao planejamento docente. Através do uso de jogos educativos, é possível garantir que o aprendizado ocorra de maneira significativa e prazerosa, atendendo às necessidades elementares que as crianças têm de aprender e de brincar simultaneamente. Conforme destaca Kishimoto (2006), os jogos oferecem uma experiência rica em conteúdos escolares e no desenvolvimento de competências e habilidades, tornando-se, assim, uma ferramenta indispensável no contexto educacional moderno.

Já a literatura infantil pode ser usada como um ponto de partida para discussões, incentivando as crianças a relacionarem as histórias com suas próprias experiências e

---

<sup>32</sup> O principal significado do jogo, para Elkonin (1987), é permitir que a criança modele as relações entre as pessoas. O jogo é influenciado pelas atividades humanas e pelas relações entre as pessoas e o conteúdo fundamental é o homem – a atividade dos homens e as relações com os adultos. Ao mesmo tempo, ele exerce influência sobre o desenvolvimento psíquico da criança e sobre a formação de sua personalidade: “[...] a evolução do jogo prepara para a transição para uma fase nova, superior, do desenvolvimento psíquico, a transição para um novo período evolutivo” (Elkonin, 1998, p. 421).

perspectivas. Ademais, o contato com a literatura oferece à criança possibilidades mais abstratas de pensamento e, conseqüentemente, formas radicalmente novas de compreender o mundo. A relação entre literatura e ludicidade fica bem evidente na retomada de Wolf:

Na descrição pertinente de William James “as crianças que aprendem a ler [...] levantam voo para mundos completamente novos tão sem esforço como aves jovens” [...]. Pelo caminho, lutarão com todo tipo de monstros, sejam eles dragões ou assediadores; descobrirão “outros” de todo tipo, entrarão em êxtase por causa de heróis ou jurarão jamais se extasiar. Mas mais que isso, elas sairão da carteira escolar, da cadeira ou da cama para descobrir quem podem vir a ser. Como escreveu Billy Collins em seu maravilhoso poema “On turning ten”, aos 4 ele era um sábio árabe, aos 7 um soldado valente e aos 9 tornou-se um príncipe (Wolf, 2019, p. 176).

Na mesma linha de pensamento, Soares estabelece a relação entre os diferentes gêneros textuais e a ludicidade ao salientar a necessidade de manipulação dos objetos da cultura, ainda que, inicialmente, com sentido objetual-manipulatório ou por imitação aos adultos, exatamente como se faz com os brinquedos e brincadeiras, avançando paulatinamente para a função social que eles têm. Deve-se trabalhar, portanto, com:

[...] livros, gibis, revistas, materiais que começam a reconhecer como objetos, inicialmente agindo sobre eles como agem sobre os brinquedos que as rodeiam, logo começando a manipular esses objetos, copiando o que fazem os adultos ou fazendo o que os adultos as induzem a fazer: passando as páginas, observando ilustrações e aos poucos revelando interesse em ouvir leitura de histórias ou de poemas (Soares, 2020, p. 230).

Assim, a sala de aula deverá ser um ambiente alfabetizador, assim como todos os demais ambientes, a exemplo de bibliotecas, salas de leitura, brinquedotecas e demais espaços escolares, que precisam possibilitar o contato com diversos materiais que contribuam para o processo de alfabetização das crianças. É necessário, conforme afirmado na PCSC, colocar a criança:

[...] em contato com material escrito variado (rótulos, revistas, jornais, placas, embalagens, etc.) possibilitando ações sociais de uso da leitura e da escrita, atividades de tentativas de leitura e reconhecimento dos sinais específicos da escrita. Para esse reconhecimento, é fundamental, também, manter em sala de aula o registro do alfabeto em formas e materiais variados (alfabeto móvel, alfa-cabo, alfabeto-concreto) ao alcance da criança, para manuseio permanente (Santa Catarina, 1991, p.15).

A partir dessa orientação, a fim de promover esse ambiente alfabetizador, as salas de aula das turmas de alfabetização precisam ter expostos materiais que contribuam para o convívio da criança com a linguagem escrita, a exemplo de: cartazes que mostrem as letras do alfabeto, nas variações minúsculas e maiúsculas, tanto cursiva quanto [em letra] de forma, alfabeto adesivado na carteira da criança, cartazes com numerais e suas respectivas

quantidades, cantinho da leitura com livros de literatura infantil de diversos gêneros textuais e que sejam selecionados de acordo com a idade, jogos de alfabetização confeccionados com materiais alternativos, alfabetos móveis, relógio, calendário, material dourado, materiais de contagem (tampinhas e palitinhos, por exemplo.) entre outros. A sala de aula também é um espaço, por excelência, de socialização das produções das próprias crianças, como registro profícuo do processo de aprendizagem delas e fonte de consulta permanente, validando a função social da escrita com sentido e significado para as crianças.

O professor, por sua vez, deve realizar momentos de leitura deleite, mediação de leitura e contação de histórias, planejar estratégias para que o estudante tenha acesso aos livros da biblioteca e/ou no cantinho de leitura da sala de aula e em meios digitais, bem como conhecer autores da literatura infanto-juvenil. Isso tudo aliado a outras manifestações artístico-culturais, com a intenção de ampliar o repertório cultural, bem como valorizar o saber local.

Assim, ele passa a ser o mediador, manifestando seu compromisso ético com a educação por meio de uma postura pesquisadora, questionadora, que provoca e motiva o estudante. Nessa perspectiva, o professor planeja e procura adaptar suas estratégias didáticas às necessidades de cada indivíduo, interage e reflete, avaliando e (re)planejando suas estratégias de ensino.

Por essa razão, nos primeiros contatos da criança com o sistema de escrita, é importante investir em produções humanas presentes na cultura que ampliem o repertório característico do senso comum. Um exemplo de produção dessa natureza são as cantigas de roda. Elas contemplam a aliteração, agregam os aspectos físico, intelectual e produtivo e apresentam, de modo geral, uma realidade que difere da rotina comum da criança.

Ademais, é fundamental oportunizar condições para que os estudantes compartilhem a diversidade de saberes e culturas, nas quais os gêneros de tradição oral manifestam-se, por exemplo, por meio das histórias narradas em cada região. A depender do percurso formativo, da vivência e dos contextos culturais, cada aluno tomará para si significados diferentes frente aos conhecimentos assimilados.

Diante disso, é preferível investir tempo em atividades de leitura e contação de histórias, nas quais o leitor completa o sentido do texto, do que se ocupar de regularidades do sistema, tomadas em sua imanência e de forma isolada. Em outras palavras, a criança precisa reconhecer a natureza da atividade e a função social daquilo que ela vai aprender. Isso significa que, ao invés de ensinar apenas as regras gramaticais e ortográficas de maneira abstrata, deve-se investir tempo em práticas que permitam às crianças interagir com textos reais e compreender seu significado no contexto. Partindo desse pressuposto, é



possível ensinar, a partir dos textos que circulam socialmente, qualquer regularidade do sistema.

Evidentemente, a criança precisa conhecer o alfabeto, mas esse conhecimento não se dá unicamente do ponto de vista da regularidade alfabética (a, b, c...). O alfabeto ganha espaço significativo quando a escrita é necessária, e o professor apresenta para as crianças as letras que são imprescindíveis para aquela atividade específica. Desse modo, a criança apropria-se desse repertório, ordenando-o, organizando-o, colocando-o em relação sistêmica e como possibilidade de escrita. Ações como essa são necessárias nas propostas de escrita, onde o professor se torna escriba e a criança passa a refletir, relacionar e a verbalizar o fonema ao grafema correspondente.

É importante destacar que, neste período da alfabetização, as atividades precisam ser desenvolvidas em grupo, para que ocorra a integração e socialização de saberes, desenvolvendo formas de pensamento e apropriação do conhecimento. Objetivamente, é comum que, nas fases iniciais da alfabetização, a criança entre em um processo de diferenciação entre “o que é letra e o que é não-letra”. Nesse movimento, é comum que ela invente códigos, misture números e letras, até que entenda que o alfabeto tem uma regularidade própria, já foi pensado, tem uma especificidade e não é possível inventar símbolos, porque o significado daquilo que alguém inventa, individualmente, não é compartilhado, ou perderia sua possibilidade de interação social, e também de recurso de memória.

O ensino da leitura e da compreensão de textos deve contemplar tanto as crianças que ainda não sabem ler quanto as crianças já alfabetizadas (Soares, 2020). Nesse sentido, é importante que o professor reconheça a diferença entre compreensão e interpretação de texto para o desenvolvimento das habilidades voltadas à leitura. Para Soares (2020, p. 242) “Compreender um texto é entender o que foi escrito: captar o significado das palavras, identificar os fatos e ideias que estão no texto. Interpretar um texto é estabelecer conexões entre os fatos e ideias que estão subentendidas no texto”.

Por conseguinte, Soares (2020) aborda os conceitos de leitura independente e leitura mediada, destacando a importância de ambas no processo de alfabetização e letramento. Nesse sentido, enfatiza a relevância da leitura independente, que é quando a criança lê por conta própria, sem “[...] a tentativa de decodificar e ler palavras” (Soares, 2020, p. 230). Este tipo de leitura permite que a criança, ao ler, desenvolva autonomia, confiança e competência. Lendo de forma independente, ela pratica e aprimora suas habilidades de decodificação, compreensão e fluência. A autora sugere que a leitura independente deve ser incentivada desde cedo, proporcionando acesso a uma variedade de livros adequados à

faixa etária e aos interesses da criança. As crianças têm a liberdade de escolher livros, disponíveis tanto na biblioteca quanto no cantinho da leitura, para lerem em casa, com o auxílio de algum familiar, se necessário. Na escola, elas compartilham com os colegas o que foi lido.

Quanto à leitura mediada, Soares afirma que “A mediação de leitura orienta o encontro da criança com o texto, com o livro, ora visando especificamente o desenvolvimento sistemático de estratégias de compreensão e interpretação, ora visando, sobretudo, promover uma interação prazerosa da criança com a leitura (Soares, 2020, p. 231). Sendo a leitura mediada considerada uma prática literária, ela demanda uma preparação específica. Para isso, “[...] a mediação literária deve ocorrer em ambiente que se diferencie tanto quanto possível da sala de aula, ainda que ocorra nela mesma com as crianças sentadas em um círculo para a ‘Hora da Literatura’, ou na biblioteca”(Soares, 2020, p. 232).

Durante a leitura mediada, o adulto pode orientar, esclarecer dúvidas, fazer perguntas e promover discussões sobre o texto. Este tipo de leitura é relevante para o desenvolvimento de habilidades de compreensão e pensamento crítico. Soares destaca que a leitura mediada não só apoia a compreensão do texto, mas também cria um ambiente de aprendizagem colaborativa e interativa, essencial para o desenvolvimento da linguagem e do pensamento.

Desse modo, a integração entre leitura independente e leitura mediada é fundamental para um processo de alfabetização eficaz. Enquanto a leitura independente fortalece a prática e a autonomia, a leitura mediada oferece suporte, orientação e enriquecimento do vocabulário e da compreensão. A combinação dessas abordagens, por sua vez, proporciona uma experiência de aprendizagem mais completa, atendendo às diversas necessidades e estilos de aprendizagens das crianças. Soares (2020) ressalta que, para que toda criança aprenda a ler e a escrever, é necessário um ambiente alfabetizador rico e diversificado, onde as diferentes práticas de leitura sejam valorizadas e promovidas.

No que diz respeito à literatura infantil, obras dessa natureza acompanham o desenvolvimento da leitura ao longo do processo de alfabetização, podendo auxiliar na formação de crianças leitoras, denominadas “pré-leitoras” ou “leitoras iniciantes” ou “leitoras em processo” (Soares, 2020, p. 230). Quanto à forma, no início do ensino fundamental, obras literárias infantis costumam estar escritas em letras maiúsculas. Contudo, “[...] quando as crianças já devem ter aprendido as letras minúsculas, é importante que interajam com livros em letras minúsculas, que são as que predominam em textos impressos e na literatura em geral (Soares, 2020, p. 231).

Em relação ao planejamento das ações de ensino voltadas à leitura, Magda Soares (2020) enfatiza a importância de clara intencionalidade, inclusive naquelas atividades de leitura que parecem absolutamente espontâneas, a exemplo da leitura deleite. Conforme a autora, “A leitura de um texto, seja qual for o gênero, deve ser sempre preparada com antecipação pela/o professora/or” (Soares, 2020, p. 229). Isso porque se for realizada de maneira improvisada, terá implicações para orientar as crianças no desenvolvimento das habilidades relacionadas a esse eixo de ensino da Língua Portuguesa.

Em suma, é necessário repensar os tempos, espaços, relações, materiais e seus contextos na perspectiva de se criar um ambiente de aprendizagem que estimule a curiosidade e a motivação, promova o desenvolvimento integral das crianças e torne o aprendizado mais relevante e significativo.

Ao organizar os ambientes, é importante considerar não apenas os espaços físicos, mas também as interações que eles favorecem com os materiais, com outras crianças e com o professor. O objetivo é proporcionar às crianças interações que promovam a segurança, a autonomia, a troca entre os pares, a liberdade de escolha, a atenção, o movimento e a valorização dos conhecimentos prévios das crianças. Lugares como o canto da sala, ambientes externos, debaixo de uma árvore, no parque ou a biblioteca podem ser excelentes espaços para atividades de leitura.

Além disso, o processo de alfabetização só pode ser desenvolvido de maneira significativa quando o professor, entre suas estratégias didáticas, concebe o sistema de escrita alfabética para além das regularidades, ou do pragmatismo estreito. Dessa forma, para que as crianças realmente aprendam a ler e escrever de maneira que faça sentido para elas, é necessário mais do que apenas ensinar as regras do alfabeto. O professor deve entender e ensinar o alfabeto não apenas como um conjunto de letras e sons, mas como parte de um sistema maior que envolve comunicação, cultura e significado. Ainda assim, não se deve focar apenas o uso prático e imediato da escrita (como soletrar corretamente), mas também a importância e o contexto da linguagem na vida das crianças.

Para isso, como orienta o CBTC (2019), é necessário promover atividades lúdicas que envolvam situações de uso real das práticas discursivas e que agrupam determinados campos semânticos, de modo que seja possível criar condições para o desenvolvimento da consciência fonológica, análise e reflexão sobre a escrita. Isso permite a organização de ações articuladas entre os diferentes eixos que envolvem o processo de alfabetização (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica), em articulação com os demais componentes curriculares.

### 4.3 3º A 5º ANO

Quando refletimos sobre a segunda etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, as turmas de 3º a 5º ano, é necessário considerar suas especificidades, especialmente aquelas relacionadas a habilidades essenciais para este ciclo de desenvolvimento, inclusive aquelas que estavam previstas para o ciclo anterior, mas não foram plenamente desenvolvidas. Isso requer a ressignificação do processo de avaliação, que não pode ser concebido apenas como ponto de chegada do trabalho educativo.

Em relação à avaliação na alfabetização, conforme afirmado no CBTC (2019), estará fundamentada numa concepção diagnóstica, formativa, processual, contínua e sistemática. Nessa concepção, o docente pode acompanhar o processo de ensino e aprendizagem do sujeito e, a partir desse acompanhamento, retomar o que não foi aprendido, (re)planejar, de modo a garantir as aprendizagens, na perspectiva da formação integral. Desse modo, a “[...] avaliação deve “[...] ser um indicador não apenas do nível de desenvolvimento do estudante, como também das estratégias pedagógicas e das escolhas metodológicas do professor” (Santa Catarina, 2014, p. 46). Ou seja, ela precisa servir como um instrumento de inclusão e não de classificação e/ou exclusão.

Assim, para promover ações de ensino eficazes, é necessário, antes de tudo, promover um diagnóstico consistente. Isso significa que, para planejar, não basta que o professor consulte uma lista de habilidades previstas para o ano escolar vigente. Na realidade, o diagnóstico permite que o professor identifique com clareza que aprendizagens precisam ser retomadas, lidando com o currículo na totalidade, e pondere a respeito de necessidades específicas de determinados alunos e necessidades da turma como um todo. A partir desse movimento de análise é preciso planejar estratégias didáticas que fomentem um processo de recomposição de aprendizagens.

Neste documento, a recomposição é concebida como o conjunto de estratégias que têm por objetivo garantir o desenvolvimento de aprendizagens que, ao longo do processo de escolarização, ficaram comprometidas. Seu foco está direcionado à redução das desigualdades educacionais e ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e competências adequadas a cada etapa.

Nessa perspectiva, é importante compreender que recomposição de aprendizagens não é sinônimo, necessariamente, de recuperação, tampouco de reforço. Enquanto a recuperação pode ser concebida como a retomada de uma habilidade sobre a qual o estudante não obteve os resultados esperados, ao fim de um processo de determinado processo, o reforço escolar é feito quando o educador, ou até o próprio estudante, percebe que não consegue entender bem o que está sendo ensinado. A recomposição de

aprendizagens, por sua vez, é mais ampla do que o reforço ou a recuperação escolar, podendo englobar os dois. Ela tem como objetivo retomar todo o processo de ensino e aprendizagem, sem se debruçar apenas sobre uma única habilidade.

As principais ações que precisam ser levadas em consideração para a recomposição de aprendizagens no processo de alfabetização envolvem organizar os alunos em agrupamentos produtivos de acordo com as capacidades que eles já desenvolveram e trabalhar com leitura e escrita a partir de atividades estruturantes diversificadas à luz dessas especificidades. Essas atividades precisam ter relevância cognitiva, social e afetiva, desenvolvendo o letramento a partir de atividades contextualizadas e diversificadas.

As habilidades e os conhecimentos a serem desenvolvidos e apropriados pelos estudantes estão dispostos, conforme o CBTC, em uma sequência progressiva que inter-relaciona as aprendizagens por uma gradativa complexificação, a fim de desenvolver um trabalho pedagógico amparado por um currículo em espiral<sup>33</sup>, contínuo e pautado na elaboração conceitual.

Nesse sentido, tão importante quanto reconhecer quais as aprendizagens estão definidas no currículo, é essencial repensar a forma como se organiza o ensino, sobretudo quando o foco está na formação integral e na promoção das aprendizagens de todas as crianças. Assim, para recompor, é necessário identificar o ponto de partida de cada estudante, com base em avaliações diagnósticas que favoreçam a priorização de aprendizagens essenciais, e reorganizar o percurso metodológico por meio de um planejamento consistente e articulado de ações intencionalmente organizadas.

Nessa perspectiva, para garantir a qualidade da reorganização proposta em um movimento de recomposição, é primordial compreender o encadeamento não apenas das habilidades de determinado ano, mas entre todos os anos. Essa seleção não é constituída de modo aleatório. Ao contrário, sua organização permite o desenvolvimento coerente das aprendizagens essenciais ao longo de cada etapa.

É preciso construir uma trajetória de aprendizagem que dê conta de recompor e interromper a produção de novas defasagens. Para isso, é necessário priorizar, mirando o que ficou antes (as habilidades pregressas, essenciais de 1º e 2º ano) e o que está no presente (as habilidades focais de 3º a 5º ano) para que, ao longo do ano, a criança possa viver ao máximo uma escola que permita que ela progrida na trajetória escolar e siga, com êxito, para as próximas etapas de ensino.

---

<sup>33</sup> Conforme o CBTC, o desenvolvimento em espiral tem a finalidade de “[...] possibilitar a sucessão crescente e a garantia ininterrupta de aprendizagem e desenvolvimento” (Santa Catarina, 2019, p. 20).

Nesse movimento de recomposição, alguns questionamentos funcionam como ponto de partida para o processo de planejamento: Como as aprendizagens previstas se relacionam de forma progressiva? Quais habilidades os estudantes precisam desenvolver e consolidar para que avancem de um nível para o outro? De que forma as habilidades que apresentaram mais defasagem podem ser retomadas na recomposição das aprendizagens? Para respondê-los é essencial desmistificar a ideia de que, por ter determinada idade, a criança deveria, naturalmente, saber determinadas coisas. Na realidade, é responsabilidade da escola, a qualquer tempo, promover avanços no desenvolvimento do estudante.

Nesse contexto, mantém-se o entendimento a respeito da noção de *continuum curricular*, conferindo especial atenção para o desenvolvimento de habilidades e competências de todos os componentes curriculares, a partir de um movimento integrado, inclusivo e humanizado que não admite rupturas entre o olhar pedagógico desenvolvido do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental.

Retornando à periodização proposta pela perspectiva histórico-cultural, a “escrita simbólica”, é uma etapa caracterizada pelo uso da escrita conforme o sistema socialmente estabelecido, e pelo conhecimento de diferentes gêneros discursivos. Por isso, as crianças com idade entre 7 e 10 anos devem estar envolvidas em atividades de estudo ocupadas com a complexificação dos domínios relacionados à gramática e aos gêneros (literários ou não).

Em contrapartida, quando assumida uma perspectiva tradicional de trabalho com o sistema de escrita, é comum que o professor planeje suas ações educativas partindo da premissa de que a escrita pode ser explicada pela contraparte oral, ou seja, que todo o sistema de escrita alfabética é estruturado pela relação entre letra e som. Nesse contexto, a criança entende que o que se diz é transformado em escrita, literalmente.

Porém, chega um momento em que é necessário se ocupar daquilo que é convencional, daquilo que não pode ser explicado pela relação grafofonológica. Nesse estágio, o professor que priorizou apenas um esquema de regularidade, ou faceta, como é o caso, por exemplo, do “fonema /p/, em que o grafema p pode ser representado nas palavras **pato, sapo, copo, jipe, cipó**” (Soares, 2020, p. 145). Certamente acabará precisando desconstruir tudo aquilo que antes foi explicado para a criança a partir de uma só faceta da alfabetização. Nesse momento, geralmente, ela passa por um grande conflito. Isso porque, “[..] ainda não aprendeu certas relações na ortografia do português brasileiro que dependem de regras ou são irregulares” (Soares, 2020, p.149).

Para Soares (2020), as correspondências irregulares podem ser explicadas de acordo com o nível cognitivo e linguístico da criança. Neste processo, é fundamental

entender que as relações irregulares correspondentes ao fonema-grafema-consoantes significam que: “[...] um mesmo fonema pode ser representado por vários grafemas, não havendo regra para estabelecer a representação ortográfica correta” (Soares, 2020, p. 160). Por exemplo, o fonema /z/ pode ser representado pelos grafemas s, z e x, nas respectivas palavras: mesa, azul, exame.

Se, por outro lado, a criança for alfabetizada por meio de uma ação educativa que a leve a compreender que há um conjunto de regularidades que se sobrepõem, se correlacionam, estão em síntese dialética nas palavras que compõem os textos, ela não encontrará uma grande ruptura neste processo, apesar dos saltos de desenvolvimento, comuns e necessários.

Nessa etapa, é muito importante oportunizar “[...] condições para que o(a) aluno(a) se aproprie da linguagem escrita e compreenda os processos de leitura, ampliando progressivamente as práticas sociais de leitura e escrita, a fim de que desenvolva as habilidades que estão previstas no CBTC”. (Silva; Cecchetti; Bittencourt, 2024, p. 28). Para isso, é necessário que se garanta o acesso a textos mais complexos, bem como se promovam estratégias de ampliação da variedade de materiais escritos que circulam socialmente.

Retomando as implicações do conceito de gêneros do discurso para o trabalho com as turmas de 3º a 5º ano, é importante reconhecer que há gêneros textuais com os quais os estudantes têm maior familiaridade, enquanto há aqueles com os quais eles possuem pouca vivência. Do mesmo modo, há gêneros textuais mais privilegiados pela esfera escolar, enquanto há aqueles que ficam à margem, pois são oriundos de outros contextos sociais.

Em resumo, é preciso planejar ações didáticas que contemplem tanto os gêneros primários, aqueles ligados majoritariamente à comunicação espontânea, quanto os gêneros secundários, que surgem em contextos mais elaborados e culturalmente complexos. Afinal, considerando que a linguagem se manifesta em diferentes contextos sociais, não se deve ignorá-los, mas sim dar tratamento pedagógico a eles. Esse entendimento ganha ainda mais importância em contextos de recomposição de aprendizagens, já que, em determinadas situações, será necessário retomar alguns gêneros primários para avançar na compreensão de gêneros secundários que apresentam determinada complexificação em relação aos primeiros.

Por exemplo, uma das habilidades previstas na BNCC para o terceiro ano envolve o gênero textual carta do leitor: (EF03LP20) Produzir cartas dirigidas a veículos da mídia impressa ou digital (cartas do leitor ou de reclamação a jornais ou revistas), dentre outros gêneros do campo político-cidadão, com opiniões e críticas, de acordo com as convenções

do gênero carta e considerando a situação comunicativa e o tema/assunto do texto. Este gênero textual carrega consigo certa complexidade, já que sua esfera de publicação e temática não estão restritas à vida cotidiana e que ele exige um uso mais formal da linguagem. Consequentemente, pode ser classificado como um gênero secundário.

Contudo, para alcançar o desenvolvimento dessa habilidade, é necessário, especialmente em contextos de recomposição, realizar um recuo ou retomada de outros gêneros epistolares<sup>34</sup> mais simples, como o bilhete e a carta pessoal. Pode-se, por exemplo, retomar a habilidade do segundo ano, presente no CBTC: “Planejar e produzir bilhetes e cartas, em meio impresso e/ou digital, dentre outros gêneros do campo da vida cotidiana, considerando a situação comunicativa e o tema/assunto/finalidade do texto” (Santa Catarina, 2019, p. 180). Dessa maneira, é possível que os estudantes reconheçam os elementos que compõem a estrutura composicional desses gêneros primários, incluindo, por exemplo, saudação, corpo do texto e despedida, e complexifiquem esse entendimento ao longo do tempo, culminando na escrita dos gêneros secundários previstos no currículo.

Outro ponto relevante é trabalhar os gêneros textuais não como conteúdos tradicionais de ensino, mas a partir das habilidades previstas no componente curricular de Língua Portuguesa, tendo presente o objetivo de “formar alunos leitores e produtores de textos em/e para diferentes contextos” (Santa Catarina, 2019, p. 212), favorecendo diversas formas de interação, em articulação com todos os componentes curriculares.

Nas turmas de 3º a 5º ano, espera-se que o estudante esteja em franco desenvolvimento da leitura com fluência que é, segundo Soares (2020, p. 246) “[...] o reconhecimento rápido e correto de palavras e de conjunto de palavras, ritmo e entonação adequados, o que depende da compreensão do texto”. Essa autora afirma ainda que “Assim que as crianças adquiram alguma independência de leitura, é preciso desenvolver atividades específicas para a aquisição de fluência oral na leitura, base para a fluência na leitura silenciosa” (Soares, 2020, p. 246).

Em relação à leitura, é importante destacar um objeto de conhecimento específico dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, presente no CBTC: formação do leitor. Não há menção a este objeto de conhecimento no currículo dos Anos Finais justamente porque espera-se que, até o quinto ano, o processo de formação do leitor esteja consolidado e, na sequência, seja possível aprofundar o conhecimento de estratégias de leitura.

---

<sup>34</sup> O gênero epistolar é uma forma de comunicação escrita que se baseia na troca de correspondências entre duas ou mais pessoas. Essas correspondências podem ser cartas, bilhetes, e-mails ou qualquer outro meio de comunicação escrito. O termo “epistolar” vem do grego “epistolé”, que significa “carta”.



No percurso formativo de 1º e 2º ano, está presente a habilidade: “Buscar, selecionar e ler, com a mediação do professor (leitura compartilhada), textos que circulam em meios impressos ou digitais, de acordo com as necessidades e interesses” (Santa Catarina, 2019, p. 167-168). Nesse momento, a participação do professor é determinante para que a criança se aproxime da leitura e compreenda que o ato de ler pode atender a diferentes objetivos (seguir instruções, divertir-se, se informar etc.) e apresentar-se em diferentes suportes.

Seguindo essa perspectiva de formação do leitor, o desenvolvimento do gosto pela leitura é mencionado explicitamente na habilidade do 2º ano que prevê que o estudante leia e compreenda “[...] com certa autonomia, textos literários, de gêneros variados [...]” (Santa Catarina, 2019, p. 186). A partir do terceiro ano, essa capacidade se complexifica, esperando-se que a criança seja capaz de ler e compreender textos mais longos e sem ilustrações, como indica a habilidade: “Ler e compreender, de forma autônoma, textos literários de diferentes gêneros e extensões, inclusive aqueles sem ilustrações, estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores” (Santa Catarina, 2019, p. 205).

Movimento semelhante acontece na própria interação do estudante com os materiais de leitura. Ou seja, se até o segundo ano, espera-se que a leitura seja compartilhada e auxiliada pelo professor, a partir do terceiro ano a habilidade prevê a capacidade de leitura individual. Do mesmo modo, se até o segundo ano bastava selecionar os livros da biblioteca e/ou do cantinho de leitura da sala de aula e/ou disponíveis em meios digitais, de acordo com necessidades e interesses, a partir do terceiro ano, é necessário que os estudantes façam isso “[...] justificando a escolha e compartilhando com os colegas sua opinião, após a leitura” (Santa Catarina, 2019, p. 201). Em outras palavras, nesta etapa, associa-se o ato de ler à exposição de ideias e à argumentação.

A partir dessa retomada da progressão das habilidades presentes tanto na BNCC quanto no CBTC, fica claro que o processo de formação do leitor não ocorre espontaneamente, mas exige ações de ensino sistematicamente planejadas, assim como uma orientação cuidadosa para que o estudante avance para os Anos Finais do Ensino Fundamental como um leitor proficiente. Para isso, não basta levar as crianças à biblioteca ou disponibilizar livros em sala, é necessário ensinar a ler: começar lendo com elas e para elas, na expectativa de que elas se sintam seguras para lerem individualmente também. E articular essas leituras ao cotidiano da sala de aula, tornando o ato de ler um movimento indissociável da atividade de estudo e da própria vida.

No que compete à Oralidade, o professor deve estar atento ao desenvolvimento de habilidades para além da decodificação, ou seja da oralização do escrito, pois o foco deve ser “[...] os gêneros do discurso, de modo a tomar essa modalidade das línguas nas práticas

sociais em que os sujeitos se inserem na contemporaneidade” (Santa Catarina, 2014, p. 126). Isso aponta para a necessidade de se trabalhar, na Língua Portuguesa, o eixo da Oralidade, em contextos onde os estudantes compreendam as práticas de linguagem que ocorrem em situação oral, inclusive aquelas com as quais eles não têm muita familiaridade, como, por exemplo

[...] aula dialogada, webconferência, mensagem gravada, spot de campanha, jingle, seminário, debate, programa de rádio, entrevista, declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros), peça teatral, apresentação de cantigas e canções, playlist comentada de músicas, vlog de game, contação de histórias, diferentes tipos de podcasts e vídeos, dentre outras” (Brasil, 2017, p. 78-79).

Nesta direção, o CBTC (2019) apresenta as habilidades voltadas para o eixo da Oralidade, considerando sua complexidade, visando ao aprofundamento do conhecimento e do uso da língua oral, além das suas características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

Em se tratando da Análise linguística/semiótica, esse eixo diz respeito ao “[...] conhecimento sobre a língua, sobre a norma-padrão e sobre as outras semioses” (Brasil, 2017, p. 80), que deve atuar em favor dos outros dois eixos: leitura/escuta e produção oral, escrita e multisemiótica. De acordo com Mendonça, o termo análise linguística:

[...] surgiu para denominar uma nova perspectiva de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, com vistas ao tratamento escolar dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos para se contrapor ao ensino tradicional de gramática, para firmar um novo espaço, relativo a uma nova prática pedagógica [...] (Mendonça, 2006, p. 205).

Em outras palavras, Geraldi (1984; 1991) evidencia que a prática da análise linguística deve acontecer junto com as práticas de leitura e de produção de texto, sendo o usuário o analista da língua e da linguagem.

Já para Bezerra (2013), a análise linguística oferece aos estudantes condições de comparar textos e refletir sobre adequação linguística, considerando os efeitos de sentidos nos textos, buscando a compreensão e se apropriando das alternativas que a língua lhes oferece para a interação social. Por isso, segundo o autor, ela é “[...] um instrumento para possibilitar ao aluno o entendimento do que ele lê e o domínio da variedade linguística de prestígio” (Bezerra, 2013, p. 40). Ela também potencializa o processo de produção de textos, considerando que os estudantes realizarão o seu planejamento conforme as condições de produção dadas, fazendo as escolhas das unidades e estruturas linguísticas, adequando o texto às situações comunicativas.

Por conseguinte, metodologicamente, o professor abordará a análise linguística, a partir do texto, tendo a nomenclatura como mais uma ferramenta no processo de

aprendizagem propiciando uma reflexão ativa e consciente dos fenômenos gramaticais, textuais e discursivos em favor dos usos sociais da escrita. Em outras palavras, “[...] a reflexão sobre a linguagem refere-se às atividades que tomam as características da linguagem como seu objeto, permitem falar sobre a linguagem, seu funcionamento e as configurações textuais” (Santa Catarina, 2019, p. 213). Afinal, como defende Kleiman (2007), não basta saber, é preciso saber dizer, ainda que a nomenclatura não seja o foco das ações didáticas desenvolvidas.

Em uma perspectiva mais ampla, o processo de alfabetização com letramento ocorre ao longo do percurso formativo e é compromisso da escola como um todo, não apenas do componente de Língua Portuguesa. Para isso, é preciso ressaltar a importância do envolvimento dos demais componentes curriculares no trabalho com o letramento, a fim de adotar uma abordagem interdisciplinar, promovendo a integração de diferentes áreas do conhecimento para uma compreensão aprofundada das práticas de leitura e escrita. Britto destaca essa abordagem articulada ao descrever sua proposta de educação linguística<sup>35</sup>. Conforme o autor:

O trabalho continuado com a escrita e a leitura deve ocorrer nas atividades de estudo, na preparação de intervenção e na organização do que e como se pretende fazer e na avaliação do que se escreveu ou se falou. O estudo da realidade brasileira e sua história, a investigação sobre o corpo, seus valores e funcionamento, a reflexão sobre os processos naturais e sociais, a investigação da cultura local ou nacional – tudo isso supõe a leitura de textos e a produção de roteiros, sínteses, resumos, comentários, registros de informações, relatórios, relatos, elaboração de esquemas, tabelas, gráficos, construção de argumentos. Isso significa que o estudante deve ler e redigir textos, fazer opções entre recursos linguísticos conhecidos e buscar outros que conhece menos ou não conhece (Britto, 2012, p. 94).

Em síntese, as atividades com a leitura e com a escrita perpassam todos os componentes curriculares, contudo o estudo de questões especificamente linguísticas e a experiência literária são de competência do componente Língua Portuguesa, que tem como função essencial tomar a língua como objeto de investigação e análise pautada em conhecimentos fundamentados cientificamente.

Com esses desafios postos, o tempo de aprendizagem da criança e a consolidação da alfabetização precisam ser respeitados, o que requer do professor, a organização de um tempo sistemático e qualificado, que ajude as crianças a se apropriarem do que ainda não compreenderam sobre o funcionamento da Língua Portuguesa.

---

<sup>35</sup> De acordo com Britto (2012, p. 84) “A educação linguística implica a ação pedagógica que leve o estudante a perceber a língua e a linguagem como fenômenos históricos complexos, a compreender seu funcionamento, usos e formas, bem como a saber usá-la com propriedade nas modalidades oral e escrita, em especial para estudar e aprender e viver sua subjetividade.”

É preciso refletir sobre o tempo na escola, o tempo da criança e o tempo da aprendizagem, bem como ampliar as percepções sobre os espaços e materiais para alfabetização no contexto do 3º ao 5º ano. Há de se repensar o tempo como uma construção social, apreendido e interiorizado pelos sujeitos, e que se constitui também nos processos de ensino e de aprendizagem, com diferentes significados e sentidos para as crianças.

A organização dos espaços e materiais deve ser acessível a todas as crianças e permitir que elas participem da criação de contextos de aprendizagem ricos e desafiadores. Para isso, é importante disponibilizar uma diversidade de recursos que atendam às diferentes necessidades e interesses das crianças, o que inclui livros de literatura infantil, livros didáticos, revistas, jornais, jogos educativos, materiais manipulativos e recursos digitais. Os materiais devem ser selecionados com base no interesse das crianças e nos objetivos específicos de cada vivência pedagógica.

Assim, desenvolve-se uma prática pedagógica dialógica, reconhecendo a criança “[...] como um ser ativo de interações, mediado pelo conhecimento científico que não é “transferido” ou “depositado” pelo outro, mas, sim, elaborado na sua relação com os outros e com o mundo [...]” (Santa Catarina, 2005, p. 34). Nessa lógica, entende-se que quanto mais as crianças forem protagonistas nas interações ao longo do percurso formativo, mais elas ampliam suas aprendizagens, elaboram e reelaboram conhecimentos e desenvolvem o pensamento complexo.

Neste movimento, é importante reiterar os direitos das crianças migrantes. Para garanti-los, em outubro de 2020, foi instituída a Política Estadual para a População Migrante, que dispõe sobre objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias para o estado de Santa Catarina. No âmbito da educação, o art. 4º do dispositivo determina que seja “assegurado o atendimento qualificado à população migrante no âmbito dos serviços públicos, consideradas as seguintes ações administrativas”<sup>36</sup>. Além disso, a Política prevê a “IV capacitação da rede estadual e municipal de ensino para atender as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos migrantes de acordo com suas identidades étnico-culturais e, também, para garantir a integração linguística” (Santa Catarina, 2020).

---

<sup>36</sup> Para assegurar o referido atendimento, desde 2021, o Estado de Santa Catarina oferece Programa Estadual de Acolhimento ao Migrante na Rede Pública Estadual de Ensino – PARE/SC. O Programa tem por objetivo promover a acolhida humanizada dos estudantes migrantes e/ou refugiados, visando minimizar os impactos nos processos de aprendizagem, socialização, sociabilidade e garantir o atendimento com apoio pedagógico, assegurando a integração linguística e avanços no percurso formativo do estudante. O PARE é de livre adesão de qualquer unidade escolar que possui estudantes migrantes e/ou refugiados matriculados.

Conseqüentemente, cada unidade escolar precisa desenvolver estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem dos estudantes estrangeiros - livres de qualquer tipo de distinção, discriminação, preconceito ou negligência - assim como oferecer materiais didáticos adaptados ao nível de compreensão da Língua Portuguesa dos estudantes estrangeiros. A equipe gestora, por sua vez, deve acompanhar e supervisionar o atendimento ao estudante estrangeiro, favorecendo sua permanência e êxito nos estudos. (Santa Catarina, 2016).

A produção desta Política mantém seu olhar atento ao reconhecimento das peculiaridades e potencialidades de todas as crianças, para estabelecer a igualdade de direitos na educação, através do princípio da equidade, tornando o conhecimento acessível a todos.

Requer, também, que as instituições educativas no território catarinense assumam o compromisso com a escolarização da diversidade escolar e promovam a equidade das práticas curriculares com base na diferenciação curricular, integrada aos componentes curriculares das áreas do conhecimento, compreendida como justiça curricular, além de contemplar o desenho universal de aprendizagem (DUA), com a finalidade de ampliar as alternativas e as possibilidades de estratégias de aprendizagens por meio de adequação, de adaptação, de flexibilização e de diversificação curricular, em articulação com os profissionais do atendimento educacional especializado. (Santa Catarina, 2019, p. 95)

Em suma, as práticas pedagógicas voltadas à recomposição de aprendizagens devem valorizar o papel crucial da mediação e da interação social, bem como o diálogo e a multiplicidade de vozes presentes nesses contextos. Tais práticas precisam proporcionar oportunidades para que as crianças interajam com colegas, professores e outros membros da comunidade e devem contemplar tempo e espaços onde as crianças possam expressar suas ideias, questionar, debater e construir significado coletivamente, respeitando e valorizando a diversidade e as potencialidades de cada aluno. Para isso, são necessárias ações e oferta de materiais e recursos para apoiar a prática inclusiva nas escolas, o que inclui materiais didáticos adaptados, formação de professores em educação inclusiva e programas de capacitação para lidar com a diversidade nas salas de aula.

Como consequência das reflexões aqui realizadas, reiteramos a necessidade, por parte do professor, de planejar alternativas metodológicas capazes de garantir tanto o processo de recomposição de aprendizagens dos estudantes que tenham mais dificuldade, quanto o progresso qualitativo da turma como um todo, gerando condições de avanço e permanência para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

#### 4.4 DAS MODALIDADES

Com o objetivo de trazer didática e metodologia para as modalidades do ensino, é importante, acima de tudo, que os professores reconheçam a importância de um plano de aula flexível e adequado à individualidade de cada estudante no seu modo e tempo de aprender. A exemplo disto, o processo de alfabetização de jovens e adultos e idosos supera a concepção estrita de alfabetização – aprender a ler e a escrever –, pois o aprendizado desses sujeitos iniciou-se anteriormente aos bancos escolares, com a própria experiência de vida, posto que aprenderam a tratar com situações, adversidades e necessidades do cotidiano.

Por conseguinte, trata-se de uma aprendizagem que propõe transformar esses sujeitos em protagonistas de suas histórias. Segundo Freire (1997, p. 12), “[...] a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos, o projeto histórico de um mundo comum, a bravura de dizer a sua palavra.” Assim, a alfabetização de jovens, adultos e idosos deve constituir um trabalho pedagógico realizado com base em ações do cotidiano do estudante, valorizando sua experiência prévia.

A alfabetização não se restringe à compreensão do sistema alfabético; ao contrário, vai muito além disso, como corrobora Freire (1982, p. 21): “[...] Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político, de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador”. Ainda conforme o autor, a alfabetização propõe e estimula a inserção do adulto na cultura letrada, considerando seu contexto social e político, bem como promovendo a cidadania plena e a transformação social.

Neste contexto, afirma Freire (1982) que a valorização dos conhecimentos prévios de cada educando é fator preponderante, pois ela se fundamenta em uma educação dialógica, crítica e transformadora. Afinal, “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 49). Assim sendo, a leitura da palavra, ou seja, a compreensão e interpretação dos textos, não acontece de modo imanente, mas se dá na relação com o mundo ao nosso redor, com vistas à transformação da realidade.

Para Freire, a alfabetização de jovens, adultos e idosos inicia-se na seleção de palavras que faz sentido para a realidade do estudante, valorizando os seus conhecimentos prévios e contemplando o vocabulário que eles já conhecem. Essas palavras escolhidas são chamadas “palavras geradoras”. A seleção delas deve seguir uma sequência adequada para a aprendizagem das relações grafema-fonema. Logo após a composição das palavras

geradoras, passa-se à silabação; às palavras novas; e à conscientização acerca da problemática que acontece no cotidiano, assim como o conhecimento da realidade social em que este aluno está inserido e sua compreensão de mundo.

Freire (1987) propõe a aplicação de seu método em três etapas que irão auxiliar o ensino e a aprendizagem. Inicia-se com a Etapa de Investigação – uma busca conjunta entre professor e estudante acerca das palavras e dos temas mais significativos. Na sequência, passa-se à Etapa de Tematização – momento da tomada de consciência do mundo e análise dos temas e palavras. A seguir, parte-se para a Etapa de Problematização – é o momento em que o professor desafia o estudante a superar a visão acrítica do mundo, para uma postura conscientizada.

Ainda segundo o autor, para que o ensino e a aprendizagem aconteçam, a aplicação de seu método passa por cinco fases:

**1ª fase:** Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará. (...)

**2ª fase:** escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado. Seleção a ser feita sob critérios: a — o da riqueza fonêmica; b — o das dificuldades fonéticas (as palavras escolhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, colocadas numa sequência que vá gradativamente das menores às maiores dificuldades); c — o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc. (...)

**3ª fase:** criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. (...)

**4ª fase:** elaboração de fichas roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devam obedecer e seguir. (...)

**5ª fase:** feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores. (Freire, 1967, p.118).

As cinco fases do método de Freire são interligadas, cíclicas e visam promover um processo educativo que seja relevante e adaptável às necessidades dos estudantes. Cada fase é projetada para promover a autonomia e construir uma base para o aprendizado e a transformação social. Nesse sentido, é necessário destacar que, mais importante do que saber como ensinar, é saber como o estudante aprende, já que a experiência de leitura e escrita de cada sujeito não ocorre de forma homogênea.

Já em relação aos aspectos que dizem respeito à Educação Escolar Indígena, a orientação didática é que conhecimentos precisam ser transmitidos através da cultura e dos costumes do povo indígena. Nesse sentido, tratar sobre a alfabetização é buscar manter viva a língua materna das crianças. Nesse sentido, vale reiterar que:

Os povos indígenas têm o direito a todas as formas de educação, incluindo o acesso à educação em suas próprias línguas, e o direito de estabelecer e controlar seus próprios sistemas educacionais e instrucionais. Os recursos serão proporcionados pelo estado para estes propósitos (ONU, 2007, parte 11 artigo 10).

Nesta modalidade, a alfabetização é trabalhada, nos anos iniciais, principalmente, por meio da oralidade, pois cultua-se a liberdade, o contato com a natureza e os animais. É por este motivo que, inicialmente, a criança é apresentada ao espaço escolar – com o qual ela não está acostumada –, diferente da realidade na sua casa ou aldeia. Para isso, o professor precisa se comunicar na língua materna, a fim de ensinar que ali é um espaço de vivência e brincadeiras. Sem isso, não é possível contato direto com a Língua Portuguesa, respeitando o tempo de desenvolvimento e aprendizado da criança.

Ademais, na sequência das etapas de ensino, o professor irá trabalhar a Língua Portuguesa. Neste processo, é necessário repensar os tempos, espaços, relações em seus contextos da garantia do direito de brincar, conviver e se desenvolver. Afinal:

Uma educação intercultural deve ser comunitária para trabalhar com os interesses e necessidades das comunidades e agregar-se a comunidade educativa que transmite os conhecimentos tradicionais e os valores semi culturais de cada povo (Conferência Nacional de Educação Indígena, 2009, p. 136).

A alfabetização nas comunidades indígenas deve integrar saberes tradicionais, promovendo a interação entre gerações e respeitando os valores culturais. O modelo de ensino multisseriado, comum nessas comunidades, favorece a colaboração e o aprendizado coletivo. Além disso, o espaço livre, como a natureza e as atividades comunitárias, é fundamental para contextualizar a aprendizagem, conectando a leitura e a escrita ao cotidiano da comunidade.

Em suma, a alfabetização indígena é uma ferramenta essencial para preservar saberes, fortalecer a autonomia e valorizar as culturas indígenas. Ao integrar a interação, a organização multisseriada e o uso do espaço livre, a Educação Escolar Indígena contribui para a sobrevivência cultural e para o empoderamento das comunidades no mundo contemporâneo.



No que diz respeito à didática e à metodologia da alfabetização e letramento para o público-alvo da Educação Especial, vale ratificar que, pela compreensão desta modalidade de ensino, o melhor caminho a ser trilhado é o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Conforme consta no CBTC (2019, p. 108) , seu objetivo central é: “diferenciar e proporcionar alternativas de ensino e aprendizagem nas práticas curriculares, em um contexto de acessibilidade ampliado, visando maximizar a equidade escolar e minimizar as desigualdades dos diferentes percursos de escolarização”. Ele permitirá, por sua vez, a elaboração de múltiplas estratégias de acordo com a deficiência, transtorno e/ou altas habilidades e superdotação apresentada pela criança que está iniciando seu processo de alfabetização.

Ao desenhar um plano de aula para o público da Educação Especial em processo de alfabetização, é importante perceber que os sujeitos aprendem de forma distinta um do outro. Uma vez que já existem barreiras cognitivas e físicas a serem enfrentadas, o que cabe é diminuir as limitações que impeçam ou dificultem o aprendizado. Essa consciência sensibiliza para um plano amplo – que, de alguma forma, possa alcançar a compreensão do estudante neste processo tão importante de sua escolarização, o qual é também, ter a oportunidade de alfabetizar-se.

Dessa forma, o planejamento é flexível. E esta é a beleza da experiência do Desenho Universal para a Aprendizagem: compreender que, em um mesmo tema, é possível explorar as mais variadas formas de senti-lo. O DUA passa pelas inteligências múltiplas e, o quanto antes se aplicarem as estratégias que vislumbram todas elas, antes se encontrará o caminho do saber destes estudantes.

Nesse sentido, investir em estratégias que mobilizem o cinestésico do aluno, por exemplo, é fundamental para que ele venha a interagir com a atividade proposta. Uma possibilidade, neste caso, seria aproveitar o momento para trazer elementos da natureza a partir dos quais sejam oportunizadas experiências e sensações capazes de criar conexões que geram a apropriação do conhecimento. Além disso, estratégias metodológicas que utilizem a música, a dramatização e as diversas linguagens também podem mobilizar diversas habilidades.

Em suma, o direito de acesso, de permanência e de aprendizagem é a garantia da criança com deficiência. Isso inclui o direito de alfabetizar-se, quando possível. E somente cogita-se a impossibilidade ao se assegurar que foram utilizadas todas as formas de garantir

a aprendizagem de um sujeito. Levando-se em consideração esses aspectos didáticos e metodológicos para as modalidades, é possível sonhar e, acima de tudo, concretizar espaços educacionais inclusivos e que garantam a alfabetização e o letramento, formando cidadãos catarinenses com excelência.

## 5 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia.  
(Guimarães Rosa)

No processo, na caminhada, na travessia. Guimarães Rosa em sua obra Grande Sertão: Veredas, liga, no fio do tempo, o passado e o presente de um Brasil que, tanto antes como agora, é o país da potência. Assim como o Brasil, Santa Catarina, por meio desta Política, tem a potência de ser o Estado que consolidou sua Política de Alfabetização. Nesse sentido é necessário que as ações sejam avaliadas e que os relatórios de resultados emitidos proporcionem reflexões acerca de ajustes capazes de torná-las ainda mais duradouras e eficientes.

Para tanto, cabe considerar que é no processo de implementação desta Política, em todo o território catarinense, que se dará voz e vez aos agentes do processo de alfabetização. Este movimento será norteado pelos resultados da aplicação da avaliação estadual de larga escala, desenvolvida com foco no 2º ano do Ensino Fundamental, e demais instrumentos que apresentem um caráter de comprometimento com a coleta e o tratamento de dados de modo contínuo, com propriedade de análise quali-quantitativa.

Ademais, o monitoramento a ser desenvolvido deverá estar alinhado com a institucionalização de um processo que considere as evidências a serem coletadas e tratadas para a consequente implementação das políticas públicas que dialoguem com a Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Nessa linha de pensamento, o monitoramento interessa a diversos segmentos da sociedade: os professores alfabetizadores, os profissionais da educação, os agentes relacionados com a educação estadual, os cidadãos catarinenses, os órgãos de fiscalização e controle, as instituições da sociedade civil organizada, a imprensa, o Ministério Público, as câmaras diversas, as instituições educacionais e de incentivo à alfabetização, instituições de pesquisa, entre outros.

Nessa perspectiva, é importante destacar que, ainda que o monitoramento de uma política pública seja de interesse de muitos, os agentes públicos assumem um papel primordial para viabilizá-la e constituir a identidade de um processo transparente e democrático. Isso porque, além de serem consumidores e usuários das evidências produzidas a partir da análise dos dados coletados, eles figuram entre os principais

responsáveis pela produção e sistematização de informações, especialmente aquelas inerentes ao processo de formulação, implementação e execução das intervenções públicas. Os indicadores de monitoramento são aliados dos agentes públicos, uma vez que permitem:

acompanhar os resultados e os esforços empreendidos para concretizar a política (insumos, atividades e processos); compreender a distância entre os resultados esperados e aqueles que de fato ocorreram (alcance das metas); identificar dificuldades, erros ou desvios na implementação, em tempo de propor correções e ajustes tempestivos; identificar avanços e experiências que podem contribuir para outras políticas públicas; reconhecer e acompanhar as necessidades da sociedade e o contexto em que as políticas públicas estão inseridas; e comunicar e compartilhar informações de monitoramento das políticas públicas com a sociedade (Brasil, 2022, p. 07).

O processo de monitoramento, avaliação e implementação da Política de Alfabetização se dará após sua aprovação e homologação no formato de legislação. Após este processo, os profissionais da educação de todas as esferas do território catarinense deverão ter acesso às informações e ao percurso formativo necessário para que se implemente esta Política. Nessa perspectiva, é salutar que o monitoramento e a avaliação aconteçam por meio da constituição de uma comissão própria para este fim, devidamente regulamentada e publicizada.

Muitas são as possibilidades de monitoramento, avaliação e implementação que poderão ser adotadas pela referida comissão em parceria com a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina, dentre elas: criação de plano de metas e ações (planejamento estratégico), prevendo estratégias de ensino e aprendizagem, estratégias gerenciais e financeiras; definição de recursos humanos, didáticos e tecnológicos necessários e mapeamento das demandas que poderão receber investimentos por meio de outras políticas que se correlacionam com a da alfabetização, assim como, implementação dos programas de formação continuada para professores alfabetizadores.

Quanto às ferramentas de geração dos indicadores educacionais, os dados poderão ser coletados por meio de questionários aplicados periodicamente, assim como aqueles vinculados aos pactos nacionais, a exemplo do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Esses dados, aliados aos fornecidos pelos meios já constituídos, como o CENSO, a avaliação de larga escala estadual (Alfabetiza SC), o SAEB, entre outros, representam importante base de informações que permitem uma análise sistematizada e deliberativa em todo o território catarinense.

Uma vez constituída uma rede de colaboração em todo o território catarinense e com a implementação desta Política, faz-se necessário iniciar encontros para gerar visibilidade, assim como promover estudos e a efetiva elaboração de um plano de ação com vistas ao atendimento das garantias estabelecidas. Em tempo oportuno, cada município poderá aderir integralmente a esta Política de Alfabetização, que foi amplamente discutida e elaborada de forma democrática. Outra alternativa seria elaborar política de alfabetização própria, tendo presente a necessidade de sistematização e execução de planejamento, formação de professores e demais profissionais, oferta de recursos adequados, assim como a efetiva participação da comunidade escolar. Quanto a isso, cabe acrescentar que o processo de monitoramento e avaliação inclui coleta de dados e análise de resultado para garantir eficácia e a continuidade dos processos de alfabetização.

Por fim, a avaliação da implementação desta política pública caracteriza-se como poderoso processo capaz de promover mudanças positivas nos diversos contextos escolares ou não escolares. Assim como afirma Guimarães Rosa, é na caminhada, no processo que a verdade se revela. Acredita-se em uma caminhada de sucesso e, para tanto, é necessário o engajamento de todos os envolvidos. Por meio da rede de colaboração, que nesta caminhada se constitui, somos capazes de transformar desafios em oportunidades e construir um território catarinense potente e consolidador de uma alfabetização cada dia melhor.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O processo democrático e participativo de elaboração desta Política de Alfabetização do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina envolveu a realização de diversas atividades assíncronas/síncronas, trabalhos de produção escrita coletiva, diálogos e trocas de saberes embasados pela prática alfabetizadora e pelos estudos teóricos do contexto de alfabetização da Educação Infantil aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste processo, foi primordial contar com a participação de representantes do território catarinense, mobilizados em uma escrita coletiva, dialogada e fundamentada na constituição de uma rede de colaboração e no protagonismo dos profissionais alfabetizadores de diversos contextos do Estado.

Em seu percurso de construção, este documento destacou os marcos legais da Alfabetização no Brasil e em Santa Catarina, permitindo ao leitor a retomada da trajetória dos movimentos alfabetizadores até este momento. O aporte teórico apresentado discutiu o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita, apontando conceitos essenciais no contexto da alfabetização na perspectiva do letramento.

Além disso, com base nas abordagens sociocultural e dialógica, delinearam-se orientações didáticas e metodológicas sensíveis às realidades culturais e linguísticas das crianças e eficazes para o processo de alfabetização. Partindo de metodologias que foquem a interação social, o contexto cultural e a importância do diálogo no desenvolvimento da linguagem, destacou-se o papel dos professores e profissionais que atuam em contextos de alfabetização com letramento, bem como a necessidade de se repensar os tempos, espaços, materiais, materialidades e relações, reconhecendo a diversidade, fomentando a inclusão e investindo na ressignificação do currículo.

Por fim, reforça-se a necessidade de sistematização do processo de monitoramento de implantação da Política de Alfabetização, prezando por uma avaliação transparente, pautada em evidências, respeitando a identidade local, valorizando as questões regionais e implementando ações no contexto estadual de forma democrática e dialógica, em prol da consolidação da leitura e da escrita de todos os catarinenses.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. *In.*: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. Educação infantil: pra que te quero?– Porto Alegre: Artmed Editora, 2001, p. 67-79.

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. Infância ou infâncias?. Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245–263, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017245> . Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o **Estatuto do Idoso**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 3 out. 2003.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para as escolas indígenas**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília:MEC/SEF,1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular - BNCC. Brasília, 2017. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79601-anexo-texto-bncc-reexportado-pdf-2&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 07 mar 2024.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. Parecer no 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de dezembro de 2010, Seção 1, p. 28.

\_\_\_\_\_. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares para a Educação infantil. 2010 - Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares\\_2012.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf) Acesso: 07/03/2024.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças. Brasília, DF: Inep, 2023.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei no 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Indagações sobre currículo: diversidade e currículo. Brasília, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf> Acesso em 06 de dez. De 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Conselho Nacional da Educação.

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica/ Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Compromisso Nacional Criança Alfabetizada. Decreto No. 11.556, de 12 de junho de 2023. Brasília: MEC, 2023.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.

\_\_\_\_\_. Nações Unidas. A alfabetização é uma questão de dignidade e direitos humanos. Publicado em 09 de setembro de 2020. Disponível em <<https://brasil.un.org/pt-br/90272-alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-uma-quest%C3%A3o-de-dignidade-e-direitos-humanos>> Acessado em: 19.01.2024

\_\_\_\_\_. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> Acesso: 07/03/2024.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei N° 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002- Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, um conjunto de princípios e procedimentos para serem observados nos projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP n ° 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília: Ministério da Educação, 2019.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. Monitoramento em Foco: A Importância do Monitoramento das Políticas Públicas e de conhecer o fenômeno a ser monitorado. Série "De Olho na Cidadania" - 2022. Disponível em <https://www.gov.br/mds/pt-br/servicos/sagi/relatorios/de-olho-na-cidadania> Acesso em 15.12.23.

\_\_\_\_\_, UNESCO. Um contrato social para a inclusão, 2022; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022. Disponível em:<<https://portal.unicap.br/w/reimaginar-nossos-futuros-juntos-um-novo-contrato-social-par-a-a-educa%C3%87%C3%83o-unesco>> . Acesso em: 07 de dez. De 2023.

BAKHTIN, M. (1997). Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes.

BAKHTIN, M. (2003). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Sociedade de cultura escrita, alfabetismo e participação. In: RIBEIRO, Vera Masagão (org.). Letramento no Brasil. São Paulo. Global, 2004.

BRITTO, Luiz Percival Leme Ao revés do avesso. São Paulo/SP: Pulo do Gato, 2015.



BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística & educação. São Paulo: Parábola Editorial, 2005

CADOGAN, Leon: Ayvu Rapyta. Textos míticos de los Mbya- Guaranies del Guaira.. Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade de São Paulo (Boletim n- 227), São Paulo.

CÂMARA JR., J. M. (1986) Dicionário de linguística e gramática. 13. ed. Petrópolis, Vozes.

COSTA, Sérgio Roberto. Dicionário de gêneros textuais. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2022.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEUWLY, Bernard. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís Sales (org). Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 3ª ed., 2011. (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).

EDWARDS, C. GANDINI, L. FORMAN, G. As cem linguagens da criança. Porto Alegre: Penso, 2016.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (org.). La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS (antología). Moscou: Progreso, 1987. p. 104-124.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler**: em três artigos que se completam. 16. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Sua visão de mundo, de homem e de sociedade**/Alder Júlio Ferreira Calado. Caruaru: FAFICA 2001.

FREIRE, Paulo (1967). **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 4ª Edição, São Paulo: UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Ltda. 1967.

FIORIN, L. J. Introdução ao pensamento de Bakhtin. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2016.

GANDINI, L. Espaços educacionais e envolvimento pessoal. In: EDWARDS, C. P. As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância. Porto Alegre: Artmed, 1999. cap. 3, p. 95-111.

GERALDI, J. W. (Org.) O texto na sala de aula. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984).

GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2017 [1991]

HORN, M. G. S. Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Jogos Infantis: O jogo, a criança e a educação. 15ª. ed. Petrópolis: Ed. Vozes, 2009.

KLEIMAN, Angela B. (Org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita. Campinas, SP: Mercado dos Letras, 2001 [1995].

KLEIMAN, Ângela. Oficina de leitura. 4. ed. Campinas/SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1992.

KLEIMAN, Ângela. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. Signo, Santa Cruz do Sul (RS), v.32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/242/196>. Acesso em: 19 jul. 2024.

KRENAK, Ailton. Futuro ancestral / Ailton Krenak, \_\_ 1ª Ed. \_\_ São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LEONTIEV, A. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L.S.; LURIA, A. & LEONTIEV, A. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 12.ed. São Paulo: Ícone, p.59-83, 2012.

LEONTIEV, A. O desenvolvimento do psiquismo. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. Actividad, conciencia, personalidad. 2. ed. Havana: Pueblo y Educacion, 1983.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: L. S. VIGOTSKI; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

MARTINS, Lígia M.. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M. A internalização de signos como intermediação entre a psicologia histórico-cultural e a pedagogia histórico-crítica. Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 44- 57, 2015.

MARTINS, D.T. SEMINÁRIO PARA A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DO DOCUMENTO DO CURRÍCULO BASE DA EDUCAÇÃO INFANTIL ENSINO FUNDAMENTAL DO TERRITÓRIO CATARINENSE. 2019. (Apresentação de Trabalho/Seminário).

MARTINS, D. T. SEMINÁRIO ESTADUAL DAS POLÍTICAS PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: IMPLEMENTAÇÃO DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08. 2018. (Apresentação de Trabalho/Seminário).[HTTPS://sae.digital](https://sae.digital)

QUADROS, R.; SCHMIEDT, M. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília, DF:MEC; Seesp, 2006.

QUADROS, NEVES, B.C. **Letramento e alfabetização de crianças surdas**. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (orgs). Alfabetização e letramento: prática reflexiva do processo educativo. Edição reformulada. São Paulo: Humanitas, 2017.233-248

RINALDI, Carla. Diálogos com Reggio Emilia. Escutar, investigar e aprender. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

ROCHA, Heloísa. A pedagogia e a educação infantil. 2001- Disponível em: infantil <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt> Acesso: 08-12-2023.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche. 2020 - Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69901>. Acesso em: 08-12-2023.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

ROJO, R. Esferas ou campos de atividade humana – Verbetes. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (org.). Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/FaE, 2014. Disponível em: <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-atividade-humana> . Acesso em: 13 maio 2024.

SACCOMANI, M. C. S. A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem: contribuições ao trabalho pedagógico na educação infantil. Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 3, p. 1-24, 2019.

SANTA CATARINA, Proposta curricular de Santa Catarina. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação - [s.l.]: [s.n.], 1991.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. Proposta curricular de Santa Catarina: Formação Integral na Educação Básica. Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação - [s.l.]: [s.n.], 2014.

\_\_\_\_\_. Portaria SED no 3030/2016. Regulamenta os procedimentos relativos à matrícula e aproveitamento de estudos de estudantes transferidos do exterior para a Rede Estadual de Ensino. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis/SC, 2016

\_\_\_\_\_. Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino/ Secretaria de Estado da Educação. Governo de Santa Catarina. -- Florianópolis: Editora Secco. 2021.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Currículo Base da Educação Infantil e Ensino Fundamental do Território Catarinense. Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos\\_estados/sc\\_curriculo\\_santacatarina.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf)

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7376-caderno-politica-da-secretaria-de-estado-da-educacao-de-educacao-escolar-indigena-nei/file>> . Acesso em: 06 de dez. de 2023.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Política de educação escolar quilombola / Estado de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. – Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2018. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7378-caderno-politica-de-educacao-escolar-quilombola-nequi>> . Acesso em: 05 de dez. De 2023.

\_\_\_\_\_. Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024 Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTA CATARINA, Secretaria de Estado da Educação. **Política de Educação Especial**. Florianópolis, 2018.

SANTA CATARINA, Fundação Catarinense de Educação Especial. **Diretrizes para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Rede Regular de Ensino de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2021.

\_\_\_\_\_. LEI No 18.018, DE 9 DE OUTUBRO DE 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante, dispõe sobre seus objetivos, princípios, diretrizes e ações prioritárias no Estado de Santa Catarina. Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina – ALESC. Florianópolis, 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução CEE/SC No 011, de 10 de maio de 2022. Estabelece diretrizes operacionais para avaliação do processo de ensino e da aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de Nível Médio, integrantes do Sistema Educacional de Educação de Santa Catarina.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. Governo de Santa Catarina Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino/ Secretaria de Estado da Educação. Governo de Santa Catarina. -- Florianópolis: Editora Secco, 2022.

\_\_\_\_\_. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. Currículo base do território catarinense: memórias e desafios / Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis : Secretaria de Estado da Educação, 2023. 212 p.

SILVA, Adriana Leal Brum; CECCHETTI, Fabíola Cardoso; BITTENCOURT, Patrícia Carla. Especificidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: um recorte do percurso formativo da educação básica. In: POZZER, Adecir; LOSTADA, Lauro Roberto; PFLUCK, Sylvania de Queiróz (org.). **Currículo base do território catarinense**: memórias e desafios. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023. p. 1-2012. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ZtaaMmP3ua3UhfV0N67K7eiNvVH4sqSA/view?usp=sharing>. Acesso em: 03 maio 2024.

SOARES, Magda. Alfabetização: questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

SOARES, Magda. Alfaetrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1 ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2020.

STANISLAS DEHAENE. 2012. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler*, Porto Alegre, Penso. (traduzido por Leonor Scliar-Cabral, título original: Les neurones de la lecture), 374 pp.

TASSINARI, Antonela. Concepções indígenas de infância no Brasil. Tellus, Campo Grande-MS, ano 7, n. 13, p. 11-25, out. 2007.

TEBALDI, L. R., & Carvalho, R. S. de . Alfabetização e Letramento em Pesquisas com crianças na Pré-Escola: Estado do Conhecimento de investigações realizadas no Brasil no período 2012-2022. Revista Brasileira De Alfabetização, (19), 1-21.(2023). Disponível em: <https://doi.org/10.47249/rba2023727>

TIRIBA, Lea. Desemparedamento da infância. A escola como lugar de encontro com a natureza. Rio de Janeiro, julho de 2018. 2ª edição.

\_\_\_\_\_. Educação Infantil como direito e alegria. Em busca de Pedagogias ecológicas, populares e libertárias. 4 edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

TRASK, R. L. (2004) Dicionário de linguagem e linguística. São Paulo, Contexto.

VYGOTSKY, L.S; LURIA, A.R. & LEONTIEV, A.N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas. Tomo IV. Madrid: Visor, 1996.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VIGOTSKI, L. S. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VYGOTSKY, L. S. (2008). A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 10. ed. São Paulo: Ícone, 2006. p. 103-117

WOLF, Maryanne. O cérebro no mundo digital: os desafios da leitura na nossa era. Tradução: Rodolfo Ilari, Mayumi Ilari. São Paulo: Contexto, 2019. 256 p.