



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

MARIZETE DE OLIVEIRA

**POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA:
SUA OBJETIVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Tubarão/SC

2023

MARIZETE DE OLIVEIRA

**POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA:
SUA OBJETIVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Senso*, da Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, na linha de Pesquisa Educação, História e Política.

Orientadora Prof.^a Dr.^a Maria Sirlene Pereira Schlickmann

Tubarão/SC

2023

MARIZETE DE OLIVEIRA

**“POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA: SUA
OBJETIVAÇÃO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA”**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

 Documento assinado digitalmente
MARIA SIRLENE PEREIRA SCHLICKMANN
Data: 23/10/2023 11:10:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Dr.^a Maria Sirlene Pereira Schlickmann - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

Dr.^a Maria Madalena Teles de Vasconcelos Leite Dias Ferreira e Teixeira - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr.^a Maria Marta Furlanetto - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr.^a Chirley Domingues - Examinadora Interna

Presente por videoconferência

Dr. Gilvan Luiz Machado Costa - Examinador Interno

O48 Oliveira, Marizete de, 1976-
Política curricular de alfabetização em Santa Catarina : sua
objetivação na prática pedagógica / Marizete de Oliveira. – 2023.
128 : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.

Orientação: Prof. Dr. Maria Sirlene Pereira Schlickmann

1. Alfabetização. 2. Política Curricular Catarinense. 3. Teoria
Histórico-cultural. 4. Prática pedagógica. I. Schlickmann, Maria
Sirlene Pereira, 1968-. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III.
Título.

CDD (21. ed.) 372.4

Dedico este trabalho a todas as professoras alfabetizadoras que, ao ensinar a ler e a escrever, doam-se na busca por uma educação realmente transformadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade e sabedoria de, nos momentos difíceis, não permitir que eu desistisse.

Agradeço também:

À minha mãe, Aulentina (*in memoriam*), minha inspiração.

Ao meu filho, Magno, amor maior.

Ao meu esposo, Alcione Magnus, parceiro de/para todas as horas.

À minha família, pelo carinho e compreensão.

Aos amigos Denner Lucas Casagrande, Juliana Brocca e Silvia Machado Ghellere, pelo incentivo, pela força e pelas palavras carinhosas nos momentos em que mais precisei.

Às amigas Vânia, Priscila, Karmensita e Ligiane, pelas excelentes discussões e contribuições à minha pesquisa.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais, História, Alfabetização e Letramento na Educação Básica – GEPPHALE, pela troca e produção de conhecimento sobre e na alfabetização.

Aos professores do PPGE Unisul, pelas valiosas contribuições teóricas durante esses dois anos.

À Coordenadoria Regional de Tubarão e aos gestores das escolas, pela atenção e disponibilidade em contribuir com a pesquisa.

Às professoras, que, de forma voluntária, participaram da pesquisa, fornecendo elementos para a produção do conhecimento.

À minha professora e orientadora Maria Sirlene Pereira Schlickmann, por todo aprendizado, pela contribuição e disponibilidade em acompanhar essa jornada acadêmica.

À professora Maria Marta Furlanetto e ao professor Matheus Bernardo, pela leitura e pelas valiosas contribuições na qualificação do trabalho.

Aos professores membros da banca de defesa, Maria Madalena Teixeira, Chirley Domingues e Gilvan Luiz Machado, por aceitarem participar da banca e contribuir com a nossa pesquisa.

À CAPES e ao UNIEDU/FUMDES, pela bolsa de pesquisa e pela possibilidade de participar de um estudo financiado.

A todos aqueles cujos nomes não cabem aqui, mas que de uma forma ou de outra contribuíram e com quem compartilho minhas vivências e que fazem parte da minha constituição como estudante e profissional.

Gratidão.

“A educação é simplesmente a alma de uma sociedade a passar de uma geração para a outra” (G. K. Chesterton)

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa Educação, História e Política, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Está vinculada ao grupo de estudos e pesquisas em Políticas Públicas para Educação Básica, História, Alfabetização e Letramento (GEPHALE). O estudo investiga como se dá a aquisição da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador por meio de práticas pedagógicas, sob o viés da Teoria Histórico-Cultural, e a partir do que dispõe a Política Curricular Catarinense para o Ciclo Alfabetizador. A questão-problema que norteia a pesquisa é: as práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental, estão em conformidade com a Política Curricular de Alfabetização do Estado de Santa Catarina? O objetivo geral é analisar a materialização da Política Curricular de Alfabetização, em Santa Catarina, em práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental – tais como relatadas por eles – verificando sua conformidade ou não com os pressupostos teórico-metodológicos dessa política, bem como identificando pontos de fragilidade e possibilidades de superação. Os sujeitos integrantes da pesquisa são professoras que atuam em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental – anos iniciais, pertencentes à rede pública estadual de educação, especificamente à Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão – Estado de Santa Catarina. Os instrumentos de coleta de dados foram três: revisão bibliográfica, análise documental e formulário de pesquisa estruturado. O processo analítico baseou-se em autores que fundamentam a Teoria Histórico-Cultural e pesquisadores da área de linguagens que têm contribuído com estudos sobre o processo de alfabetização nessa perspectiva teórica – bem como pesquisadores da área de políticas educacionais e de currículo alinhados com as políticas curriculares de alfabetização. Os resultados apontaram que o arcabouço teórico do currículo catarinense é de conhecimento das professoras, contudo ainda é possível perceber uma prática pedagógica baseada no ecletismo pedagógico e com poucas evidências em relação à apropriação, pelas docentes, dos pressupostos teóricos que sustentam a política curricular catarinense. Em síntese, podemos concluir que a Teoria Histórico-Cultural é reconhecida como fundamento da proposta curricular de Santa Catarina, oferecendo uma base sólida para a melhoria da qualidade da educação escolar, porém esses pressupostos teórico-metodológicos ainda não ressoam de forma efetiva no âmbito da *práxis* pedagógica.

Palavras-chave: Política Curricular Catarinense. Teoria Histórico-cultural. Alfabetização. Prática pedagógica.

ABSTRACT

This research is part of the Education, History and Politics research line of the Postgraduate Program in Education (PPGE) at the University of Southern Santa Catarina (Unisul). It is linked to the study and research group on Public Policies for Basic Education, History, Literacy and Literacy (GEPPhALE). The study investigates how the acquisition of reading and writing occurs in the literacy cycle through pedagogical practices, under the bias of Historical-Cultural Theory. It is important to know how this process materializes, in pedagogical practice, based on the Santa Catarina Curricular Policy for the Literacy Cycle. Therefore, the problem question that guides this research is: are the pedagogical practices, developed by teachers in the elementary school literacy cycle, in accordance with the Literacy Curricular Policy of the State of Santa Catarina? Thus, to constitute the body of this work, we list as a general objective: to analyze the materialization of the Literacy Curricular Policy, in Santa Catarina, in the pedagogical practices developed by teachers in the elementary school literacy cycle, verifying its compliance with the theoretical-methodological assumptions of this policy; and as specific objectives: to carry out a survey of the theoretical-methodological conceptions of the Santa Catarina Literacy Curricular Policy for the literacy process; analyze, based on the responses to a questionnaire applied to literacy teachers, how their plans are developed and whether they contribute to the materialization of pedagogical practices anchored in Historical-Cultural Theory; and reflect on whether the way in which teachers have developed their daily practices, in the literacy process, is in line with what is proposed in the Santa Catarina Literacy Curricular Policy, identifying points of weakness and possibilities for overcoming. The research subjects are teachers who work in 1st and 2nd year classes of elementary school – initial years, belonging to the state public education network, specifically the Regional Education Coordination of Tubarão, in the State of Santa Catarina. There were three data collection instruments: bibliographic review, document analysis and semi-structured interview. The analytical process was based on authors who base the Historical-Cultural Theory and researchers in the area of languages who have contributed to studies on the literacy process from this theoretical perspective. Also present in the research, given the context of the discussion, are researchers in the area of educational and curriculum policies who develop studies aligned with literacy curriculum policies. The results showed that the theoretical framework of the Santa Catarina curriculum is known to the teachers, however it is still possible to perceive a very eclectic pedagogical practice and with little evidence in relation to the teachers' appropriation of the

theoretical assumptions that support the Santa Catarina curriculum policy. In this sense, we concluded that, for the next updates to the curriculum, it would be important to make room for Historical-Critical Pedagogy, which, we believe, could contribute significantly to the materialization of the curriculum itself.

Keywords: Santa Catarina Literacy Curriculum Policy. Historical-Cultural Approach. Pedagogical Practice. Literacy Process.

RESUMEN

Esta investigación forma parte de la línea de investigación Educación, Historia y Política del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la Universidad del Sur de Santa Catarina (Unisul). Está vinculado al grupo de estudio e investigación sobre Políticas Públicas de Educación Básica, Historia, Alfabetización y Alfabetización (GEPHALE). El estudio investiga cómo se da la adquisición de la lectura y la escritura en el ciclo alfabetizador a través de prácticas pedagógicas, bajo el sesgo de la Teoría Histórico-Cultural. Es importante saber cómo se materializa este proceso, en la práctica pedagógica, con base en la Política Curricular Santa Catarina para el Ciclo de Alfabetización. Por lo tanto, la pregunta problemática que orienta esta investigación es: ¿las prácticas pedagógicas desarrolladas por los profesores del ciclo de alfabetización de la escuela primaria están de acuerdo con la Política Curricular de Alfabetización del Estado de Santa Catarina? Así, para constituir el cuerpo de este trabajo, señalamos como objetivo general: analizar la materialización de la Política Curricular de Alfabetización, en Santa Catarina, en las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes del ciclo de alfabetización de la escuela primaria, verificando su cumplimiento de los supuestos teórico-metodológicos de esta política; y como objetivos específicos: realizar un levantamiento de las concepciones teórico-metodológicas de la Política Curricular de Alfabetización catarinense para el proceso de alfabetización; analizar, a partir de las respuestas a un cuestionario aplicado a alfabetizadores, cómo se desarrollan sus planes y si contribuyen a la materialización de prácticas pedagógicas ancladas en la Teoría Histórico-Cultural; y reflexionar sobre si la forma en que los docentes han desarrollado sus prácticas cotidianas, en el proceso de alfabetización, está en línea con lo propuesto en la Política Curricular de Alfabetización de Santa Catarina, identificando puntos de debilidad y posibilidades de superación. Los sujetos de la investigación son docentes que actúan en los cursos de 1º y 2º año de la escuela primaria – años iniciales, pertenecientes a la red de educación pública estatal, específicamente a la Coordinación Regional de Educación de Tubarão, en el Estado de Santa Catarina. Se utilizaron tres instrumentos de recolección de datos: revisión bibliográfica, análisis de documentos y entrevista semiestructurada. El proceso analítico se basó en autores que fundamentan la Teoría Histórico-Cultural e investigadores en el área de lenguas que han contribuido a los estudios sobre el proceso de alfabetización desde esta perspectiva teórica. También están presentes en la investigación, dado el contexto de la discusión, investigadores en el área de políticas educativas y curriculares que desarrollan estudios alineados con las políticas curriculares de

alfabetización. Los resultados mostraron que el marco teórico del currículo catarinense es conocido por los docentes, sin embargo aún es posible percibir una práctica pedagógica muy ecléctica y con poca evidencia en relación a la apropiación por parte de los docentes de los supuestos teóricos que sustentan el currículo catarinense. política curricular. En este sentido, concluimos que, para las próximas actualizaciones del currículo, sería importante dar espacio a la Pedagogía Histórico-Crítica, que, creemos, podría contribuir significativamente a la materialización del propio currículo.

Palabras clave: Política Curricular de Alfabetización de Santa Catarina. Enfoque Histórico-Cultural. Práctica Pedagógica. Proceso de Alfabetización.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADROS

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a análise do “Estado da arte”	44
Quadro 2 – Organização do ambiente da sala de aula	88

GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de atuação como alfabetizadoras.....	80
Gráfico 2 – Quantidade de escolas em que trabalham.....	81
Gráfico 3 – Turmas em que as professoras lecionam	81

FIGURAS

Figura 1 – Aspectos da <i>práxis</i> pedagógica	86
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Buscas realizadas a partir dos descritores selecionados	43
--	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	CONTEXTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA	27
2.1	BASE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL	28
2.2	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO TEORIA PEDAGÓGICA DO ENSINO 31	
3	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA EM ESTUDO?	43
4	POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA	62
4.1	PERCURSO HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: PANORAMA	64
4.2	O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR.....	70
5	PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA .	80
5.1	AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO DAS PROFESSORAS	82
5.2	O FAZER DOCENTE NO CICLO ALFABETIZADOR	85
5.3	PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO CATARINENSE: OBJETIVAÇÃO	95
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
	REFERÊNCIAS	108
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISA.....	119
	APÊNDICE B – TERMO DE COMPROMISSO	121
	APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DE CONCORDÂNCIA.....	122
	APÊNDICE D – TCLE DO PROFESSOR	124

1 INTRODUÇÃO

O conhecimento é o processo pelo qual o pensamento se aproxima infinita e eternamente do objeto. O reflexo da natureza no pensamento humano deve ser compreendido não de modo “morto”, não “abstratamente”, não sem movimento, não sem contradição, mas no processo eterno do movimento, do surgimento das contradições e da sua resolução. (Lênin, 1975, p. 166-167).

Durante meu percurso profissional, atuando predominantemente na educação pública, inicialmente como professora alfabetizadora, depois, por um longo período, também na parte administrativa, vivenciei muitos desafios e angústias, mas também muitas alegrias e sucesso no processo de ensino-aprendizagem. Minha atuação como professora e gestora possibilitou o contato com diferentes perspectivas educacionais. Se, em sala, como professora regente, o foco era o processo de ensino-aprendizagem, na atribuição de gestora a atenção voltava-se ao auxílio aos professores, ao trabalho pedagógico e à busca por soluções para a concretização dos objetivos educacionais.

A partir de minha experiência como professora alfabetizadora e gestora, houve a necessidade de ir além, de investigar a materialização das políticas educacionais, sobretudo no que tange ao percurso da alfabetização e às práticas pedagógicas, em razão da complexidade do processo de ensino da língua escrita para as crianças no ciclo alfabetizador.

A alfabetização tem se constituído, principalmente nas duas últimas décadas, como um tema de intensos debates na educação pública, em decorrência de políticas expansionistas e da universalização da educação (Bordignon; Paim, 2015). Um marco orientador das políticas educacionais foi o Plano Nacional da Educação¹, que estabeleceu 20 metas para a educação brasileira, entre elas: (1) universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste Plano Nacional de Educação²; (2) universalizar o ensino fundamental de nove anos; (3) universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos; (4) universalizar o acesso à educação básica e a oferta de atendimento especializado à população que tem entre quatro e dezessete anos e que apresenta deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; fomentar a qualidade da educação básica

¹ A Constituição Federal, em seu art. 214, estabelece a criação do Plano Nacional de Educação para a educação pública nos diferentes níveis, etapas e modalidades, com vistas à erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade de ensino; formação para o trabalho; promoção humanística, científica e tecnológica do país; e ao estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto. (Brasil, 1988).

² Neste trabalho, não utilizaremos siglas.

em todas as etapas e modalidades; (5) alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental; entre outras (Brasil, 2014).

Muitas dessas metas ainda não foram alcançadas, como é o caso da meta 1, que previa, até 2016, a universalização do acesso à escola, enquanto em 2019 ela ainda não havia sido cumprida, assim como a porcentagem de 50% de frequência em escolas e creches prevista para crianças com até três anos. Conforme o Balanço Nacional da Educação (2022), de 2014 a 2019 essa porcentagem foi de 29,6% para 37%, avanço insuficiente para o alcance da meta até 2024.

A meta 5 também não foi atingida e, em razão da pandemia de Covid-19, teve seu cumprimento ainda mais prejudicado. Uma pesquisa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023) apontou que 56,6 % das crianças que desenvolveram seu processo de alfabetização durante a pandemia não estão alfabetizadas. Tal questão levou, inclusive, o MEC a elaborar um Programa emergencial intitulado *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (2023)³.

Ainda, em relação ao cumprimento do PNE, a meta 20 previa, de forma progressiva, o aumento do investimento público na educação pública, que deveria ser, até 2024, de 10% do Produto Interno Bruto. Todavia, nos últimos anos, como aponta o Balanço Nacional da Educação (2022), o gasto com a educação pública esteve em torno de 5% do Produto Interno Bruto. Essa meta é essencial para o cumprimento do Plano Nacional de Educação.

Quando não há o cumprimento das metas estabelecidas, a fim de universalizar o direito à educação, as desigualdades sociais e econômicas acentuam-se cada vez mais. A escola, espaço de democratização do saber, deve exercer seu papel para todos. E, por conseguinte, deve assegurar à criança e ao aluno um ensino pautado em sua formação integral.

No Estado de Santa Catarina, em 2021, foi estabelecida a Política de Alfabetização para a rede estadual de educação, a fim de garantir o desenvolvimento pleno dos alunos. É somente com políticas públicas efetivas que se pode diminuir as desigualdades sociais. Nessa política do Estado, são consideradas: a Proposta Curricular de Santa Catarina, de 1998; a Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos, de 2005; a Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica, de 2011; a Proposta Curricular de Santa Catarina, atualização de 2014; e o Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino

³ Por não ser objeto desta dissertação, não vamos detalhar essa questão. Apenas a citamos devido ao agravamento da situação nacional em relação à alfabetização no Brasil. Para saber mais sobre o Programa *Compromisso Nacional Criança Alfabetizada* (2023), lançado pelo MEC, acesse: <https://www.gov.br/mec/pt-br/crianca-alfabetizada/cartilha.pdf>.

Fundamental do Território Catarinense, de 2019, em diálogo com a Base Nacional Comum Curricular e com a Política Nacional de Alfabetização.

Frente a esse contexto, esta pesquisa tem como tema central a materialização da Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina, a partir de práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental. É imprescindível, nessa instância, o conhecimento dos pressupostos teóricos que dão sustentação ao currículo, para que possam ser materializados no planejamento das práticas pedagógicas.

Dessa forma, considera-se necessário identificar a relação desse conhecimento com a prática pedagógica no atual momento de implantação do Currículo Base do Território Catarinense na alfabetização, bem como averiguar se tais teorizações contribuem para a melhoria desse processo.

Com o início da implantação do ensino fundamental de 9 anos, as crianças de 6 anos foram inseridas nos processos regular e formal de ensino, adentrando a fase da alfabetização, a partir do que pressupõe a Política Nacional de Alfabetização, instituída por meio do Decreto nº 9.765/2019.

Em análise à trajetória das políticas educacionais, especialmente da alfabetização, é possível constatar possibilidades de avanço, em termos de legislação, como o estabelecimento de diretrizes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos nessa etapa. Vale evidenciar que esse processo, muitas vezes, não ocorre de forma eficiente, não produzindo, assim, resultados satisfatórios em termos de práticas pedagógicas e de aprendizagens (Schlickmann, 2015).

Teoricamente, a educação escolar é um direito assegurado pelos documentos oficiais a todos os cidadãos brasileiros, responsável por direcionar o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Na prática, porém, dados de setembro de 2022 apontam que 11% das crianças e adolescentes estão fora da escola — o que representa um total de 2 milhões. Quando comparado com os percentuais de evasão escolar entre as classes sociais⁴, esse índice aumenta consideravelmente nas classes C e D, chegando a 17%. Em se tratando das classes A e B, o percentual de abandono escolar é de aproximadamente 4% (Santos, 2022). Dessa forma, é possível perceber que, sem políticas públicas eficientes que garantam direitos

⁴ O termo *classe social* foi introduzido pelos estudos de Marx (1813-83), que estabeleceu a divisão da sociedade em duas classes: burguesia e proletariado. Contudo, o termo evoluiu e agregou outras formas e sentidos, em razão de a teoria de Marx ser ampla. Atualmente, o termo *classe social* divide a sociedade de acordo com alguns critérios comuns: padrão de vida, hábitos culturais, poder de influência, mentalidade e interesses. O poder econômico é majoritário nas sociedades capitalistas, acentuando ainda mais as diferenças entre as classes, fator que incide sobre os índices educacionais, tais como: acesso, permanência, sucesso e fracasso escolar.

e, principalmente, condições de acesso à escola, a educação não vai cumprir um de seus principais objetivos: diminuir as desigualdades sociais.

Assim, embora os documentos oficiais garantam⁵ a educação como um direito de todos, a permanência nas instituições escolares tornou-se um grande desafio. Para Pacievitch e Eynng (2015, p. 13483),

[...] a democratização do acesso deu visibilidade à outra questão fundamental para a garantia do direito à educação: a questão da permanência. Garantir a permanência de crianças e adolescentes nas escolas passou a ser um desafio para as políticas públicas, sobretudo porque os índices de evasão na Educação Básica são muito altos.

Nesse entendimento, podemos dizer que só a garantia de acesso não é suficiente para assegurar que os alunos não abandonem a escola — é necessário pensar em estratégias que assegurem sua permanência; e uma delas passa, necessariamente, pelas práticas pedagógicas. Nos anos iniciais, especificamente no ciclo de alfabetização, torna-se fundamental a formação integral do aluno, garantindo-lhe o uso da escrita e da leitura em situações reais/sociais, para que possa prosseguir seus estudos de modo sólido e, principalmente, para que não abandone a escola, muitas vezes devido ao não acompanhamento do processo de aprendizagem.

Como já mencionado, a Política Curricular de Alfabetização de Santa Catarina fundamenta-se nos documentos legais do Estado, que, por sua vez, estão ancorados na Teoria Histórico-Cultural. Diante disso, esta pesquisa tem como base os estudos de Vigotski⁶ e Luria. Em seus trabalhos, esses pesquisadores explicam como os processos psíquicos de aprendizagem da linguagem escrita se desenvolvem nas crianças.

Frente a essa reflexão, surgem algumas inquietações: Como a Política Curricular de Alfabetização Catarinense está sendo concretizada, na prática pedagógica, no processo inicial de alfabetização? Ela contribui para o efetivo aprendizado de todos? Discutir a relação teoria-prática, portanto, torna-se primordial, pois é por meio das práticas pedagógicas que a política curricular se materializa e pode resultar em um processo de ensino e de aprendizagem mais eficaz para os alunos.

⁵ O verbo *garantir*, nesta pesquisa, está sendo usado segundo o entendimento de que há uma previsão legal de compromisso com a educação. No entanto, compreendemos que, para além do que os documentos estabelecem, existem muitos outros entraves que interferem significativamente no processo educacional. Contudo, nosso foco, neste trabalho, não diz respeito a esse aspecto, embora não o ignore.

⁶ O nome de Vigotski — Lev Semionovich Vigotski tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica: em alguns trabalhos, aparece com a letra i; em outros, com a letra y. Há essas diferenças por se tratar de outro alfabeto — russo. Em razão disso, neste trabalho, com o objetivo de padronizar a escrita, optamos por manter a grafia com a letra i.

À vista disso, para garantir a oferta de uma escolarização que atenda às necessidades dos sujeitos em processo de alfabetização, conforme assegurado/registrado nos documentos oficiais, é essencial que as práticas pedagógicas estejam em consonância com a concepção teórico-metodológica do currículo estadual.

Sabe-se da complexidade do processo de alfabetização e das dificuldades encontradas em sala de aula. No entanto, podemos afirmar que uma prática pedagógica alinhada com os pressupostos epistemológicos da política curricular, especialmente com as bases que fornecem sustentação ao currículo catarinense, pode contribuir para o aprimoramento do processo de alfabetização das crianças do ciclo alfabetizador na rede pública estadual.

Com a realização desta pesquisa, então, entendemos ser possível trazer contribuições no sentido de auxiliar os professores alfabetizadores a compreender como as crianças aprendem a ler e a escrever segundo a Teoria Histórico-Cultural, assim como fornecer pistas sobre como desenvolver o trabalho pedagógico a partir dessa abordagem.

Podemos afirmar que é de grande relevância o “[...] trabalho escolar, direto, intencional e sistematizado pelo professor que culmine na apropriação efetiva dos conhecimentos [...]” (Antônio, 2008, p. 17) pelos alunos. Ainda, é preciso garantir que todos tenham acesso a esses conhecimentos, independentemente de suas condições cognitivas e/ou materiais.

É essencial que a prática pedagógica seja pensada a partir da própria *práxis* adotada/utilizada pelos docentes que atuam no ciclo alfabetizador, para que os alunos sejam alfabetizados. Ainda, esse processo de alfabetização deve ocorrer da “[...] maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização e a exímia formação de seus professores” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 48).

Em se tratando das ações desenvolvidas pelos professores alfabetizadores, com vistas a atender às necessidades do processo de alfabetização, faz-se necessário analisar a materialização das políticas curriculares de alfabetização e seus modos de objetivação nas práticas pedagógicas, no processo de implementação do currículo catarinense. Nesse sentido é que se busca conectar a Teoria Histórico-Cultural⁷ às ações desenvolvidas pelos professores do ciclo alfabetizador que atuam em escolas pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão/SC.

Diante desse contexto, apresentamos a pergunta que norteia esta busca: as práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental, estão em conformidade com a Política Curricular de Alfabetização do Estado de Santa Catarina?

⁷ Base teórica da Proposta Curricular de Santa Catarina, desde sua primeira publicação, em 1991.

Compreendemos que, se as práticas pedagógicas estão alinhadas com as necessidades e singularidades das crianças, de acordo com os pressupostos epistemológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, que fundamenta outros documentos legais, como a Política Curricular de Alfabetização, os discentes são capazes de se apropriar da leitura e da linguagem escrita, desenvolvendo-se com mais autonomia.

Mediante o exposto, traçamos como objetivo geral: analisar a materialização da Política Curricular de Alfabetização, em Santa Catarina, nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental, verificando sua conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos dessa política. E com a finalidade de atender ao que propomos, o objetivo geral desdobra-se nos seguintes objetivos específicos:

1. Realizar o levantamento das concepções teórico-metodológicas da Política Curricular de Alfabetização Catarinense para o processo de alfabetização;
2. Analisar, tendo como base as respostas a um questionário aplicado aos professores alfabetizadores, como são desenvolvidos seus planejamentos e se eles contribuem para a materialização de práticas pedagógicas ancoradas na Teoria Histórico-Cultural;
3. Refletir se o modo como os professores têm desenvolvido suas práticas cotidianas, no processo de alfabetização, está em consonância com o proposto na Política Curricular de Alfabetização Catarinense, identificando pontos de fragilidade e possibilidades de superação.

No que tange à metodologia utilizada neste estudo, levando em conta a temática e o objetivo proposto, a pesquisa é guiada pelos pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, visto que analisa um fenômeno – no caso em questão, a materialização da Política Curricular de Alfabetização nas práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental. De acordo com Godoy (1995), o estudo qualitativo visa “[...] estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrincadas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”.

Para o entendimento das características fundamentais das abordagens de pesquisa qualitativa, André (2013, p. 97) explica que

[...] se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua

linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.

Em relação à natureza, a pesquisa se classifica como básica, visto que “Objetiva gerar conhecimentos novos, úteis para o avanço da Ciência, sem aplicação prática prevista” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 35). Busca-se, nesse sentido, ampliar o conhecimento sobre o modo como os docentes atuam no processo de alfabetização, levando em conta o que o currículo prevê, o que, nesse caso, não tem uma finalidade prática. Esse tipo de pesquisa se concentra na investigação de princípios fundamentais e conceitos em uma determinada área do conhecimento; nesta pesquisa, a área de pedagogia.

No que diz respeito aos objetivos, o estudo é classificado como exploratório e descritivo; este, porque tem como “[...] objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população” (Gil, 2008, p. 28); e aquele, porque visa “[...] proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (Gil, 2008, p. 27), geralmente “[...] em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado” (Vergara, 1998, p. 45).

Nesses termos, a presente pesquisa envolve o levantamento de dados acerca do tema em discussão — a Política Curricular de Alfabetização —, promovendo reflexões sobre o fazer docente. Gil (2008, p. 27) vai dizer que “O produto final deste processo passa a ser um problema mais esclarecido”, ou seja, a pesquisa exploratória é capaz de trazer clareza e proporcionar maior familiaridade com o objeto de estudo.

Considerando que uma pesquisa é o resultado da investigação/exploração de um objeto ou situação de estudo em que há uma análise ordenada e crítica da realidade, no que concerne aos procedimentos utilizados na coleta de dados este estudo se configura como bibliográfico e estudo de caso. A pesquisa bibliográfica, segundo Gil (2008, p. 50), “[...] é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” relacionados ao tema de investigação, nesse caso, a prática pedagógica e o currículo catarinense. Todo estudo tem caráter bibliográfico, considerando que as referências são cruciais para o embasamento teórico do texto. As fontes bibliográficas aqui utilizadas são livros, teses, dissertações e artigos científicos.

Fez-se, inicialmente, um levantamento das produções existentes sobre a temática aqui desenvolvida no banco de teses e dissertações da Capes, a partir dos seguintes descritores: política de alfabetização, práticas pedagógicas alfabetizadoras, ciclo alfabetizador e planejamento docente no ciclo alfabetizador —, cujo resultado se apresenta no terceiro capítulo.

O objetivo de pesquisas denominadas como “estado da arte” ou “estado do conhecimento” é identificar, entre as produções existentes, possíveis lacunas a serem

preenchidas. Esses materiais são definidos como bibliográficos e procuram mapear e discutir produções acadêmicas, nos variados campos do conhecimento, com o objetivo de responder quais “[...] aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado [...]”, bem como de outras publicações científicas, “[...] em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários” (Ferreira, 2002, p. 258).

Nesse tipo de pesquisa, faz-se um inventário ou mapeamento dos dados sobre os trabalhos produzidos, correspondentes a um determinado assunto ou área, o que pode ser definido como “[...] balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática [...]” (André *et al.*, 1999, p. 308). Para que esse mapeamento contemple as produções publicadas referentes a uma determinada área de pesquisa, a internet figura como meio facilitador de sistematização dos dados coletados, pois permite aos pesquisadores o acesso a diferentes sítios de bancos de dados, assim como a busca por trabalhos como teses e dissertações, parâmetro escolhido para o presente estudo.

E para uma investigação mais aprofundada do objeto desta pesquisa, utilizamos também o estudo de caso, compreendido como “[...] uma descrição e análise o mais detalhada possível de algum caso que apresente alguma particularidade que o torna especial” (Pereira *et al.*, 2018, p. 66), referindo-se ao estudo que promovemos em torno de um caso, um problema estudado. Gil (2002, p. 54) concebe o estudo de caso como um “[...] estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento [...]”, que, em nosso caso, trata da materialização de uma proposta curricular no âmbito escolar.

A pesquisa teve como *lócus* as escolas de abrangência da Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão, que estão distribuídas nos municípios de Capivari de Baixo, Gravatal, Jaguaruna, Pedras Grandes, Sangão, Treze de Maio e Tubarão. Para a coleta dos dados empíricos da pesquisa de campo, foi realizado contato, num primeiro momento, com a Coordenadora Regional de Educação da cidade de Tubarão/SC, por meio do termo de “Declaração de Ciência e Concordância das Instituições envolvidas”. Esse documento estabelece as responsabilidades entre a pesquisadora, a orientadora e a coordenação do curso de mestrado e a coordenadoria de educação. Após essa etapa, o projeto de pesquisa foi submetido ao Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), sendo aprovado em março de 2023.

Cumprida essa fase, em reunião realizada na Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão/SC entre a pesquisadora, a orientadora e a equipe pedagógica da referida coordenadoria, foi solicitada uma lista com os nomes e contatos dos professores que atuam nos 1º e 2º anos dos anos iniciais na rede estadual de educação de Santa Catarina dessa

Coordenadoria Regional de Educação, para o envio do convite para participação na pesquisa, assim como do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

Foram definidos como critérios de inclusão para participação docentes que atuam nas classes de alfabetização de 1º e 2º anos do ensino fundamental da rede pública estadual, pertencentes à Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão/SC. Como instrumento utilizado para a coleta de dados, empregamos um questionário (Apêndice A), contendo quatorze perguntas abertas. As questões foram elaboradas pela pesquisadora e disponibilizadas na plataforma *Google Forms*.

O formulário foi encaminhado aos docentes alfabetizadores, pela Coordenadoria Regional, contabilizando vinte e cinco professores do 1º ano e vinte e nove professores do 2º ano, de dezoito escolas. No entanto, somente⁸ sete professoras, pertencentes a quatro escolas (Jaguaruna e Tubarão), participaram da pesquisa. Cabe ainda ressaltar que nossa intenção inicial era, de fato, ouvir os professores por meio de entrevistas, observar sua prática e experienciá-la em sala de aula, entretanto não obtivemos sucesso nesse item da pesquisa e precisamos recuar.

Em relação aos procedimentos de análise, os dados empíricos, coletados por meio de formulário estruturado enviado pelo *Google Forms*, foram analisados a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético. Trata-se de uma das abordagens possíveis para a interpretação da realidade social e, por conseguinte, do cenário educacional, nesse caso o processo de alfabetização. Fundamentado no pensamento marxista, o método possibilita a compreensão da realidade posta; a reflexão a partir da realidade manifestada em análise; a busca da plena compreensão e superação e a consequente transformação da realidade, nesse caso a realidade educacional, pensada e interpretada em seus diferentes aspectos e contradições.

Em conformidade com Frigotto (1991, p. 79),

[...] a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma *práxis*, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

Então, partiu-se da interpretação da realidade advinda dos dados coletados a partir das respostas das participantes desta pesquisa, as professoras do ciclo alfabetizador, para que se

⁸ A baixa participação dos professores na pesquisa empírica talvez tenha se dado em razão do (não) acesso ao formulário enviado à Coordenadoria de Educação, que, por sua vez, ficou incumbida de enviá-lo às escolas — e estas seriam responsáveis para seu encaminhamento aos professores. Outro aparente motivo pode estar relacionado à sobrecarga de trabalho dos docentes. No entanto, considerando que nosso trabalho se caracteriza como um estudo exploratório, entendemos que a amostra nos fornece informações pertinentes para sua realização.

construísse um novo conhecimento sobre a prática educacional dessas docentes. Esse ponto de partida, para Cury (1985), precisa contemplar aspectos básicos e gerais da realidade que se apresenta por meio das seguintes categorias: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia.

Partindo do materialismo histórico-dialético, o processo analítico foi realizado com base em autores que tratam da Teoria Histórico-Cultural e pesquisadores da área de linguagens que têm contribuído com estudos sobre o processo de alfabetização nessa perspectiva teórica. Foram considerados, também, tendo em vista o contexto da discussão, pesquisadores da área de políticas educacionais e currículo alinhados com as políticas curriculares de alfabetização.

Os pressupostos teórico-metodológicos da política educacional para a alfabetização fundam-se na abordagem histórico-cultural, que compreende a alfabetização “[...] como um processo interdiscursivo e [...] de apropriação das diferentes linguagens” (Santa Catarina, 2021, p. 10), bem como na teoria de Mikhail Bakhtin⁹ e seu Círculo, segundo os quais é na interação discursiva entre os sujeitos que ocorrem a comunicação e a aprendizagem. Dessa forma, a Teoria Histórico-Cultural e a teoria dialógica fundamentam as concepções de ensino e de aprendizagem da língua.

Para o desenvolvimento da análise, recorreremos à Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), que estabelece as diretrizes teórico-metodológicas adotadas para a educação estadual; e ao Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (2019), que orienta a organização curricular adotada pelo Estado. Tais documentos são mobilizados para confrontar os dados empíricos, coletados a partir das respostas ao questionário encaminhado aos professores.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, no processo de análise as docentes são denominadas P1, P2, P3, P4, P5, P6 e P7, para preservar suas identidades. Iniciamos a pesquisa buscando dados que pudessem trazer informações sobre a identidade profissional dos sujeitos, especificamente o tempo em que atuam na educação como professoras alfabetizadoras, em quantas escolas estão trabalhando e em quais turmas estão lecionando.

Em relação ao arcabouço teórico, optamos pelos seguintes autores para compor este estudo: Saviani (2018, 2019, 2021a, 2021b), que defende o acesso aos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados pelos homens e entende a Teoria Histórico-Social

⁹ Os estudos de Bakhtin e seu Círculo contribuem com o arcabouço teórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, enfatizando a necessidade de o trabalho docente acontecer pautado na teoria dialógica. Contudo, neste trabalho, não trataremos desta teoria em razão de que nosso foco é a perspectiva psicológica vigotskiana como uma psicologia escolar.

da formação dos sujeitos como meio de transformação social; Vigotski (1997), para quem o desenvolvimento cognitivo dos seres humanos se dá por meio da interação social; Libâneo (2001), segundo o qual os métodos pedagógicos podem contribuir para a formação de sujeitos críticos; e Magda Soares¹⁰ (2021a, 2021b), que trata da alfabetização sob o ponto de vista social e propõe contribuições para pensar como ocorre o processo de escrita na fase inicial da alfabetização a partir de diferentes perspectivas teóricas. Para esta dissertação, optamos pela abordagem Histórico-Cultural, fundamento da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Para o desenvolvimento do estudo, dividimos a dissertação em cinco capítulos. No primeiro, a introdução, realizamos a apresentação da pesquisa, a contextualização do tema, discorrendo sobre a problemática, os objetivos e a metodologia utilizada.

No segundo capítulo, buscamos pontuar os contextos teórico-epistemológicos da educação básica que possibilitam compreender quais bases teóricas dão sustentação à Proposta Curricular de Santa Catarina, ao currículo do território catarinense e como é possível pensar a alfabetização a partir desses pressupostos.

O terceiro capítulo traz o resultado do levantamento das produções existentes sobre a temática, apresentando o que dizem as referidas pesquisas, com o intuito de identificar as lacunas a partir do que já existe na literatura e em estudos científicos realizados por outros pesquisadores da área.

No quarto capítulo, discorremos sobre a Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina, contextos e práticas. Nesse capítulo, apresentamos, numa abordagem panorâmica, o percurso histórico da Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (PCSC).

E, para compreender em que medida se dá a materialização das políticas curriculares, o quinto capítulo trata da prática pedagógica alfabetizadora em escolas da rede pública do Estado, procurando comparar o fazer pedagógico docente com os pressupostos teórico-metodológicos presentes na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. A análise empreendida neste capítulo tem como enfoque o discurso das professoras, materializado nas respostas ao questionário, a partir do que enunciam em relação às práticas que realizam.

E, por fim, trazemos as considerações finais, seguidas das referências bibliográficas e dos apêndices.

¹⁰ A autora é referência na área de alfabetização e letramento, contudo o termo letramento não é abordado neste texto em razão da opção pela Teoria Histórico-Cultural, que trabalha a linguagem em uma perspectiva discursiva. Vale mencionar que temos clareza das contribuições dos estudos da autora no que concerne ao processo de alfabetização.

2 CONTEXTOS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A educação como atividade permite refletir sobre o funcionamento e as ações que acontecem no processo de ensino. Em particular, podemos destacar as atividades dos alunos que aprendem e as dos professores, cuja função é ensinar. A busca pela compreensão dessas atividades, de seus elementos constitutivos e inter-relações abriu um amplo campo de investigação e pesquisa tanto na psicologia quanto na educação.

Nas últimas décadas, a Psicologia Histórico-Cultural tem ganhado expressividade, principalmente no campo educacional, em razão de suas grandes contribuições para o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos, no que concerne ao psiquismo, e suas possíveis contribuições para o aprimoramento das práticas pedagógicas. Essa corrente teórica enfatiza a importância dos processos educacionais na formação dos sujeitos.

Davydov (1988) afirma que, no processo educacional, além do conhecimento, a criança absorve habilidades historicamente emergentes, que são a base para a formação da consciência e do pensamento teórico: reflexão, análise e reflexão, experiência psicológica. O processo educacional que produz o crescimento psicológico é, então, o processo de engajar o sujeito na atividade. Ou seja, é por meio da assimilação do conhecimento conceitual pela criança que surgem as possibilidades para a formação e o desenvolvimento de novas formações psicológicas.

Por esse lado, assumindo que a Teoria Histórico-Cultural é a base para a reflexão sobre o processo de desenvolvimento humano e a formação da identidade individual, podemos afirmar que a socialização é a fonte principal do desenvolvimento humano. Para Leontiev (2004), a atividade humana é o centro do desenvolvimento psicológico e cognitivo, enfatizando, dessa maneira, sua relação com a cultura, a sociedade e com as mediações técnicas. Isso reflete a importância crucial das relações sociais e da interação com os outros sujeitos na formação da identidade e da humanidade do indivíduo. Ou seja, o ser humano se humaniza, tornando-se, assim, homem, dado que, ao nascer, o que a natureza lhe oferece não é suficiente para sua vida em sociedade. É a partir de atividades efetivas com os objetos e o mundo ao seu redor, utilizando a cultura criada pelos próprios humanos, que o ser humano se humaniza.

Na relação com os objetos do mundo, mediada pelas relações com os outros, a criança tem a possibilidade de se apropriar dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem e se humanizar. A esse processo de socialização, Leontiev (2004) chamou de educação. Ele é o principal motor da difusão e apropriação da história social humana, por meio do qual os indivíduos são humanizados e herdamos a cultura humana. O processo educacional, em sua

especificidade histórica, é necessário para a formação do homem, pois liberta cada nova geração da necessidade de remodelar o mundo e possibilita compreender o atual estágio do desenvolvimento humano para superá-lo. Nesse contexto, a educação escolar representa o processo privilegiado para a disseminação desses conhecimentos historicamente produzidos pelo homem.

O processo educacional refere-se à aquisição da cultura humana, que não significa apenas conteúdo científico e sistemático, mas inclui todo o conhecimento que o homem produz, ou seja, valores, tecnologia, arte, comportamento etc. Nas palavras de Saviani (2021a, p. 17), “[...] o trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo a humanidade que histórica e coletivamente tem sido produzida em grupos de pessoas”. Podemos entender, de maneira geral, que a função da educação é fornecer conhecimentos/instrumentos básicos para que o homem possa participar ativamente da sociedade.

Partindo dessa premissa, é fundamental compreender quais pressupostos teóricos fornecem elementos para pensar o processo educacional nessa perspectiva; assim como de que modo é possível articular esses pressupostos com a prática pedagógica e como discutir sobre suas principais contribuições para o processo de ensino.

Na seção seguinte, discorreremos sobre a base epistemológica da Teoria Histórico-Cultural como uma epistemologia psicológica do ensino, trazendo contribuições do ensino desenvolvimental para a didática, com a finalidade de compreender como a teoria vigotskiana pode auxiliar no processo de alfabetização, em uma perspectiva histórica, considerando a aprendizagem como propulsora do desenvolvimento cognitivo das crianças.

2.1 BASE EPISTEMOLÓGICA DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

A Teoria Histórico-Cultural tem seus aspectos epistêmicos e históricos assentados na psicologia de Vigotski, seu expoente máximo. Lev Semenovitch Vigotski, filósofo e advogado, deu início ao seu trabalho em 1917, após o fim da Revolução Russa, com a colaboração de Alexander Romanovich Luria e Alexei Nikolaevich Leontiev.

Vigotski “[...] inaugurou um novo paradigma na psicologia, introduzindo a dimensão sócio-histórica, nas formulações do desenvolvimento cognitivo” (De Souza Duarte; Freire, 2011, p. 40). Partindo dos princípios do materialismo histórico-dialético, proposto por Marx e Engels, Vigotski buscou compreender a realidade por meio das contradições, situado num contexto histórico em contínua transformação, para que, então, pudesse elaborar/organizar uma nova concepção sobre o sistema psicológico.

O desafio da Psicologia Histórico-Cultural, apontado por De Souza Duarte e Freire, (2011), foi propor uma psicologia que Vigotski chamava de “cultural”, “instrumental” ou “histórica”, ou seja, de base materialista, para além da dicotomia determinada pelo conflito entre a psicologia naturalista e a psicologia fenomenológica¹¹. O objetivo maior de Vigotski era explicar de que forma os processos naturais, como a maturação física e o funcionamento sensorial, se conectam com os processos culturais para produzir as funções psicológicas complexas (De Souza Duarte; Freire, 2011).

Segundo a abordagem vigotskiana, o conhecimento é apreendido pelo ser humano por meio de sua interação com o ambiente físico, social e a partir do contato com o outro (ser humano), dada a apreensão dos aspectos culturais do local onde está inserido. Diante dessa compreensão, o conhecimento é construído de duas formas principais: pela interação com o outro e pela apropriação do simbolismo cultural, ou seja, da cultura produzida historicamente pela humanidade (Martins; Rabatini, 2011).

A cultura é determinante na formação do ser humano: desempenha um papel fundamental na construção da mente humana, fornecendo os instrumentos necessários para que os indivíduos interpretem e compreendam o mundo à sua volta. Também a linguagem assume um importante papel como mediadora do pensamento e dos processos cognitivos, dado que, por meio dela, a criança desenvolve sua capacidade de pensamento, aprendendo conceitos e construindo seu conhecimento de mundo (Martins; Rabatini, 2011).

Como pontua Leontiev (2004, p. 93-94), “[...] a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humano. [...] Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade”. Ou seja, Leontiev destaca que a linguagem vai além de um simples instrumento de comunicação entre pessoas, ela desempenha um papel mais profundo, ao servir como uma ferramenta que molda a própria consciência e o processo de pensamento dos seres humanos.

A linguagem não é apenas um veículo para trocar informações, visto que influencia no modo como percebemos e compreendemos o mundo ao nosso redor. Conforme evolui, a linguagem se transforma em uma estrutura fundamental que possibilita a consciente generalização da realidade, ou seja, nos ajuda a criar representações e conceitos abstratos que

¹¹ O foco, neste trabalho, não é abordar os conceitos das psicologias naturalista e da fenomenológica. Contudo, faz-se necessária uma reflexão a partir desses conceitos para compreender o surgimento e os postulados da psicologia histórico-cultural, levando em consideração que tais psicologias já não davam conta de compreender o ser humano em sua totalidade e como sujeito ativo, criador e transformador de sua realidade.

capturam a essência das experiências e observações que fazemos. Ela se torna um suporte essencial para nossa capacidade de formar ideias gerais e compreender o mundo de forma mais profunda.

Cumprido apontar que a Teoria Histórico-Cultural, em conformidade com Mello (2004, p. 136), contrapõe-se à concepção de que a criança traz, ao nascer, um conjunto de aptidões e capacidades como potencialidades “[...] que ela vai desenvolver mais ou desenvolver menos à medida que cresce e de acordo com o meio em que vive, mas sempre dentro do conjunto de possibilidades que tem no nascimento”. Nessa linha de pensamento, Mello (2004, p. 136) assegura que, para a Teoria Histórico-Cultural,

[...] a criança nasce com uma única potencialidade, a potencialidade para aprender potencialidades; com uma única aptidão, a aptidão para aprender aptidões, com uma única capacidade, a capacidade ilimitada de aprender e, nesse processo, desenvolver sua inteligência – que se constitui mediante a linguagem oral, a atenção, a memória, o pensamento, o controle da própria conduta, a linguagem escrita, o desenho, o cálculo – e sua personalidade – a autoestima, os valores morais e éticos, a afetividade.

Isso posto, depreendemos que o ser humano constrói sua humanidade aprendendo “[...] a ser humano com as outras pessoas – com as gerações adultas e com as crianças mais velhas, com as situações que vive, no momento histórico em que vive e com a cultura a que tem acesso. O ser humano é, pois, um ser histórico-cultural” (Mello, 2004, p. 136), que se desenvolve e se constitui no e pelo processo de aprendizagem.

A partir do que escreve Mello (2004), podemos inferir que, havendo condições adequadas, todos os sujeitos têm capacidade de se desenvolverem, de aprenderem. O princípio fundamental dessa concepção consiste no entendimento de que o desenvolvimento do psiquismo humano, dos processos psicológicos, se dá com base na natureza social do homem, ou seja, do desenvolvimento cognitivo de suas capacidades superiores, assim como de sua história, cultura e origem social. Nesse último caso, entendemos que “[...] o homem é um ser social não porque ele viva ou goste de viver em grupo, mas porque, sem a sociedade, sem os outros com quem aprender a ser um ser humano, o homem não se torna humano com inteligência, personalidade e consciência” (Mello, 2004, p. 139). Podemos afirmar, então, que as relações materiais que o homem estabelece e a forma como produz seus meios de sobrevivência são responsáveis por formar a base de todas as suas relações.

Do ponto de vista da contribuição da Psicologia Histórico-Cultural, Vigotski aponta que a reorganização do mecanismo dos processos psicológicos humanos é resultado do processo de apropriação dos produtos culturais, daí a ênfase nas atividades sociais e coletivas, das quais a

educação/escolarização faz parte. Os seres humanos estão conectados com a realidade objetiva por meio de atividades sociais, para atender às suas necessidades e melhor captar e controlar a realidade, e, nessa relação, processos psicológicos cada vez mais complexos tornam-se necessários (Martins; Rabatini, 2011).

Nesta seção foram introduzidos alguns aspectos da Teoria Histórico-Cultural e alguns de seus conceitos básicos, com o objetivo de compreender a matriz teórica em que se baseia o presente trabalho. Na seção seguinte, discorreremos sobre a compreensão histórica e cultural do desenvolvimento psicológico, com ênfase nos processos de ensino.

2.2 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL COMO TEORIA PEDAGÓGICA DO ENSINO

Assumimos, como posicionamento teórico-pedagógico, a relação entre o ensino e a aprendizagem com base na Teoria Histórico-Cultural. É a partir dessa compreensão que se pressupõe alcançar o principal objetivo do ensino escolar: levar o aluno ao desenvolvimento por meio da instrução, do ensino, de maneira que ele se torne consciente e crítico, organizando o pensamento teórico indispensável para melhor compreender seu contexto de vivência e se apropriar da cultura.

A educação como processo é complexa e desafiadora, porque envolve a formação integral dos sujeitos, abrangendo aspectos cognitivos, sociais, emocionais e culturais. Logo, faz-se necessário que se conheça os contextos teórico-epistemológicos da educação básica. À vista disso, é fundamental explorar as abordagens teóricas que embasam a prática educacional.

Assim, sendo o homem um ser de natureza social, a educação desempenha um papel relevante em seu desenvolvimento. Para que ela cumpra sua função, o conhecimento do processo e da formação das funções psicológicas superiores é imprescindível, de forma que se crie condições para o pleno desenvolvimento dos alunos.

Nesse sentido, a Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski (2010), emerge como uma epistemologia psicológica do ensino escolar, destacando-se por sua perspectiva sociocultural e sua compreensão do papel exercido pelo contexto social na aprendizagem e no desenvolvimento humano. Ainda, fundamenta a ideia de que o desenvolvimento humano ocorre, em um contexto social e cultural, mediado pela interação entre o indivíduo e seu ambiente, e que os processos cognitivo e social são indissociáveis. Desse modo, a cultura é um fator central nesse processo.

De acordo com Vigotski (2010), grande parte dos atos tipicamente humanos não estão determinados, ao nascer, pelos fatores biológicos. Ao contrário, outras possibilidades são

acrescentadas às características já garantidas pela evolução biológica, que resultam dos processos da história individual de cada ser, em decorrência de sua vida social. O acréscimo de características é motivado pelas necessidades complexas que os sujeitos vão desenvolvendo.

Podemos afirmar, assim, que essas características “[...] resultam da interação dialética do homem e seu meio sócio-cultural. Ao mesmo tempo em que o ser humano transforma o seu meio para atender suas necessidades básicas, transforma-se a si mesmo” (Rego, 1995, p. 41). Nessa lógica, Rego (1995, p. 45) explica que a maior parte dos atos humanos não tem como base as inclinações biológicas. Geralmente as ações humanas são motivadas por complexas necessidades, como “[...] a necessidade de adquirir novos conhecimentos, de se comunicar, de ocupar determinado papel na sociedade, de ser coerente com seus princípios e valores etc”.

Os homens, por consequência, são capazes de controlar suas vontades e desejos, independentemente do comportamento biológico. Ou seja, por meio da intencionalidade, o ser humano pode contrariar e reprimir as necessidades “puramente biológicas”. Nessa linha, Vigotski opõe-se veementemente aos modelos e às concepções que postulavam o desenvolvimento psíquico atrelado unicamente ao fator biológico, inato. Sobre isso, para Martins (2016, p. 63), ficou demonstrado, pelas pesquisas realizadas por Vigotski, que não há identificação do desenvolvimento psíquico “[...] com o processo de evolução biológica, no qual cada etapa já está potencialmente incluída na etapa antecedente, de tal forma que seu curso represente simplesmente a conversão de potência em ato”.

A natureza humana, na Psicologia Histórico-Cultural, não é uma dádiva divina, mas a confluência de fatores externos e internos, que, à medida que o homem estabelece relações sociais, em diferentes contextos, vão formando sua humanidade. Ocorre a transformação das funções elementares em razão das exigências e das condições impostas pela vida em sociedade. Vigotski atribuiu, assim, ênfase às qualidades únicas da espécie humana, às transformações e realizações que acontecem de forma dinâmica nos mais variados contextos culturais, sociais e históricos (Martins, 2016).

Como podemos perceber, para explicar seus postulados Vigotski estabeleceu teses para divulgar suas principais ideias, que explicam a relação do homem com a cultura e o modo como o meio social contribui para a formação do psiquismo humano. Nesse sentido, apresentou, de acordo com Rego (1995), algumas teses:

A **primeira tese** refere-se à relação entre homem e sociedade. Vigotski explica que, ao nascer, o homem não possui características tipicamente humanas. Elas resultam das interações estabelecidas entre o homem e os meios social e cultural. Nessa relação de troca — dialética — ao transformar o meio, o homem também transforma a si mesmo (Rego, 1995).

Rego (1995) aduz que, nesse princípio, há a integração dos fatores biológicos e sociais do homem. As funções psicológicas superiores do homem se constituem devido à interação dos fatores biológicos com os fatores culturais. Essas interações estabelecidas tornam-se cada vez mais complexas, pois visam ao atendimento de necessidades básicas.

Dessa primeira, decorre a **segunda tese** defendida por Vigotski, qual seja: as funções psicológicas superiores têm sua origem nas relações estabelecidas pelo homem com os contextos cultural e social. Como referido anteriormente, o homem não nasce com seu aparato cognitivo pronto; as funções psíquicas não são inatas, ao contrário, são adquiridas nos contextos social e cultural. A cultura é parte integrante da natureza do homem. A característica psicológica do homem constitui-se mediante “[...] a internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com informações” (Rego, 1995, p. 42).

Desse modo, para que as interações entre homem/meio/cultura possam fazer parte do aparato psicológico, ocorre a internalização dos conhecimentos historicamente e culturalmente definidos, graças à base biológica do funcionamento psicológico, o cérebro. Disso, decorre a **terceira tese**: o cérebro como órgão principal da atividade mental. Mesmo que, ao nascer, o homem já o possua como aparelho físico, não é um sistema inalterável e fixo. De grande flexibilidade, é moldado mediante a internalização de conceitos presentes na cultura (Rego, 1995).

A **quarta tese** trata do conceito de mediação. Ou seja, a relação estabelecida entre homem/meio/cultura pressupõe um elo que, nesse caso, diz respeito à mediação que está presente em todas as atividades tipicamente humanas. Na Psicologia Histórico-Cultural, a mediação é exercida por meio de signos e instrumentos, e dentre eles está a linguagem, que é um signo mediador por excelência: “[...] ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana” (Rego, 1995, p. 42). A mediação, na Psicologia Histórico-Cultural, é fundamental, por isso Vigotski atribui à linguagem um papel de destaque no processo de pensamento.

A **quinta e última tese** apresentada por Vigotski refere-se ao funcionamento do sistema psicológico complexo, concernente à manutenção/conservação dos processos psicológicos, características tipicamente humanas. Para Rego (1995, p. 43), essa tese baseia-se no princípio de que os processos psicológicos complexos são diferentes “[...] dos mecanismos mais elementares, não podem, portanto, ser reduzidos à cadeia de reflexos”.

Rego (1995, p. 43) sustenta, a partir dos estudos de Vigotski, que a consciência humana, como construção resultante da interação com o ambiente social, emerge da importância da investigação das transformações que se manifestam no progresso cognitivo, derivado do

contexto sociocultural. Esse conceito contribui para a compreensão de que os processos psicológicos não podem ser simplesmente interpretados como respostas passivas a estímulos externos, uma vez que incorporam a capacidade de assimilar a cultura e, por conseguinte, influenciar o desenvolvimento humano.

Limonta (2012) apresenta dois pressupostos que colocam a Psicologia Histórico-Cultural como fundamento da base epistemológico-didática do ensino: 1º – A educação escolar tem papel fundamental no processo de desenvolvimento psicológico, ou seja, a aprendizagem como processo promove/guia o desenvolvimento; 2º – A lei genética geral do desenvolvimento dos processos psíquicos superiores descreve um princípio fundamental da Teoria Histórico-Cultural, ou seja, que o pensamento abstrato, a resolução de problemas complexos e a autorregulação têm sua origem nas atividades práticas e nas interações sociais das crianças.

A autora supramencionada apresenta alguns exemplos para explicitar essa lei.

Objetos como o lápis, o caderno e o livro didático não são simples objetos que viabilizam e ajudam na internalização da cultura. São ferramentas (ou instrumentos) culturais que ‘contém’ além dos signos e da história do desenvolvimento da escrita, as operações mentais dos homens que as criaram, utilizaram e modificaram. Ler e escrever são ferramentas psicológicas, construídas e transmitidas historicamente pelos homens com os lápis, os cadernos e livros.

Acontece da mesma forma quando o professor ensina os conteúdos escolares, porque não são somente conhecimentos que estão sendo disseminados, mas ferramentas de pensamento (Limonta, 2012). A autora (2012, p. 10) exemplifica, ainda, que o professor, “[...] ao descrever e explicar a função do sistema digestivo [...] não apenas ajuda a criança a internalizar um conhecimento, mas os conceitos de ‘sistema’ e ‘digestão’ e ferramentas de pensamento descrevem e explicam algo”. Esses conceitos e ferramentas de pensamento não ficam restritos a esse conteúdo, mas servem para que a criança os reutilize em outras experiências cotidianas, inclusive fora da escola.

Posto isso, vale salientar a importância do ensino dos saberes escolares para o desenvolvimento das crianças. Sobre o objeto da educação, conforme destacado por Saviani (2021a), é fundamental proceder à identificação dos elementos culturais que precisam ser apropriados pelas crianças e dos métodos mais adequados para que a assimilação desses conteúdos se efetive. Assim, para o ensino, torna-se necessário planejar e organizar o processo de educação escolar, que não visa apenas à transmissão-absorção de algumas partes da cultura humana acumulada, na história, mas também implica a formação de conceitos científicos e o próprio desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vigotski (2000, p. 243) afirma que, “[...] quando há os respectivos momentos programáticos no processo educacional, o desenvolvimento dos conceitos científicos supera o desenvolvimento dos espontâneos”. Ou seja, é essencial, nesse processo, ter acesso ao ensino sistematizado e, por meio da intencionalidade pedagógica, à mediação docente.

Ainda, consoante Vigotski (2010), a aprendizagem não pode ser considerada uma reprodução/assimilação do mundo circundante, conforme o que a criança vê, tampouco uma descrição feita pelos adultos; trata-se, diferentemente, da internalização desse mundo, um processo complexo. Ademais, a aprendizagem não é, por si só, desenvolvimento.

[...], mas uma correta organização dá (*sic*) aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (Vigotski, 2010, p. 115).

Nessa linha de pensamento, pressupomos que são as atividades externas com o outro e com os objetos materiais e imateriais as responsáveis pela internalização da cultura. Vigotski (2010, p. 114) enfatiza que o desenvolvimento das funções intelectuais superiores da criança é único, formulando, para isso, uma lei fundamental desse desenvolvimento, em que:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas.

Sob esse ângulo, a questão educacional passa a ter outro enfoque, a partir do qual se pode compreender que as características inatas do ser humano são primordiais para seu desenvolvimento; contudo, não são elas que irão garantir o desenvolvimento, mas, sim, as relações que o indivíduo estabelece com a cultura. São essas relações que criam aptidões e capacidades que não existiam no indivíduo quando de seu nascimento. Elas são estabelecidas com a cultura e as aprendizagens daí decorrentes, que se tornam essenciais para seu desenvolvimento (Mello, 2004).

Dito de outra forma, com o absentismo cultural o desenvolvimento tipicamente humano não ocorrerá. Nas palavras de Mello (2004, p. 142-143), “Isso significa que a relação entre desenvolvimento e aprendizagem ganha uma nova perspectiva: não é o desenvolvimento que antecede e possibilita a aprendizagem, mas, ao contrário, é a aprendizagem que antecede, possibilita e impulsiona o desenvolvimento”. Essa reflexão nos leva a considerar o papel

fundamental da experiência e da interação ativa com o ambiente na formação do indivíduo. Significa que a aprendizagem não é apenas um resultado do desenvolvimento, mas também um motor para ele. Quando as pessoas se envolvem em experiências de aprendizagem significativas, elas não apenas adquirem novos conhecimentos e habilidades, mas também estimulam o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas, sociais e emocionais.

As capacidades psíquicas estão, assim, em um primeiro momento, objetivadas na cultura. Quando o homem se apropria dos objetos culturais, ele também se apropria das capacidades psíquicas associadas a esses objetos e as reproduz em si. Não há separação entre produto e processo nos objetos culturais: “[...] a cultura é portadora das capacidades psíquicas historicamente desenvolvidas e materializaram em ferramentas e signos culturais, que são os elementos mediadores entre a realidade e o sujeito (Limonta, 2012, p. 10).

Entre esses elementos mediadores está a linguagem. Em conformidade com Luria (2013), colaborador de Vigotski e autor de importantes trabalhos sobre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento da consciência, a linguagem ocupa um papel central no desenvolvimento da consciência humana. Trata-se de um instrumento cultural construído historicamente pelos homens, por meio do qual se tornam possíveis a abstração e a generalização como formas de pensamento. Desse modo, a linguagem não é apenas um “veículo” de/para a comunicação: é por intermédio dela que as formas mais complexas de pensamento são construídas.

Para Leontiev (2004, p. 183),

A linguagem é aquilo através do qual se generaliza e se transmite a experiência da prática sócio-histórica da humanidade; por consequência, é igualmente um meio de comunicação, a condição da apropriação dos indivíduos desta experiência e a forma de sua existência na consciência.

Esses elementos nos fazem pensar no quanto, para a apropriação da cultura historicamente acumulada, torna-se essencial a mediação, que se estabelece pela linguagem. “A linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam. Só depois, convertido em linguagem interna, transforma-se em função mental interna que fornece os meios fundamentais ao pensamento da criança” (Vigotski, 2010, p. 114). Isto é, à medida que a criança começa a usar a linguagem para pensar, ela ganha acesso a um conjunto mais amplo de ferramentas mentais para representar e compreender o mundo a seu redor. A linguagem se torna, portanto, uma função mental interna que enriquece o pensamento da criança.

À educação, em virtude disso, cabe proporcionar à criança oportunidades para que possa desenvolver a linguagem verbal com autonomia, dada sua importância como sistema simbólico, mediador entre a criança e o conhecimento. Nesse sentido, há de se considerar, também, nesse processo, a relação com o outro, a interação.

Diante dessas questões, reafirmamos o início da escolarização como um momento de suma importância para a criança, para a formação do pensamento por conceitos¹². Daí a importância do ensino para o desenvolvimento dos conceitos científicos, pois a apropriação dos conhecimentos pela criança impulsiona seu desenvolvimento, expande suas habilidades de pensamento e beneficia outros tipos de aprendizagem.

Para tanto, as atividades instrucionais organizadas pelos docentes e materializadas nas escolas têm por finalidade instruir e orientar as crianças, no processo de aprendizagem, a pensarem por conceitos, aspecto primordial para seu desenvolvimento global. Cumpre destacar, ainda, que, para que possam pensar por conceitos, os sujeitos necessitam chegar à etapa da generalização, como explica Vigotski (2000, p. 292):

[...] a generalização de um conceito leva à localização de dado conceito em um determinado sistema de relações de generalidade, que são os vínculos fundamentais mais importantes e mais naturais entre os conceitos. Assim, generalização significa ao mesmo tempo tomada de consciência e sistematização de conceitos.

Decorre disso a necessidade do planejamento no ensino escolar, para orientar a criança na apropriação da cultura, processo que é mediado pela linguagem, pois, antes de pensar de maneira autônoma (por si só), a criança dependerá de alguém para conduzi-la e chegar às formas mais elaboradas do pensamento teórico.

Destarte, é possível dimensionar a relevância da iniciação, no processo de escolarização, para a formação do pensamento conceitual e para o desenvolvimento integral da criança. Esse desenvolvimento pode ser mais bem compreendido caso se adote o conceito de *zona de desenvolvimento iminente*¹³, conforme tradução de Zoia Prestes (Vigotski, 2021). A partir dos

¹² Os conceitos espontâneos são formados com base em percepções imediatas, coisas reais. A criança, ao perceber certas similitudes entre os objetos, forma um conceito empírico. É do conceito espontâneo que surge o conceito científico (Vigotski, 2000).

¹³ O termo *zona de desenvolvimento iminente* é adotado neste trabalho de acordo com os estudos e traduções produzidos por Zoia Prestes, que trabalhou com a neta de Vigotski. Em consonância com a autora, o termo representa com maior fidelidade o conceito discutido pelo autor da Psicologia Histórico-Cultural. É importante destacar que o conceito de *zona de desenvolvimento iminente* tem sido compreendido de maneira inversa, devido às traduções realizadas, não representando fielmente o que Vigotski entendia e estudava sobre o conceito. Zoia ainda destaca que as traduções implicaram erros conceituais e que evidenciam uma série de problemas na compreensão sobre a tese de Vigotski em torno da instrução e do desenvolvimento. A maior parte das pesquisas produzidas em língua portuguesa utiliza-se da expressão *zona de desenvolvimento proximal*, e algumas, como a de Seth Chaiklin, utilizavam *zona de desenvolvimento próximo*. O objetivo de se abordar tal conceito, neste

estudos da autora, podemos compreender que a *zona de desenvolvimento iminente* se refere aos processos que, no decurso do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, ainda não estão suficientemente maduros, mas na iminência de se tornarem desenvolvimento efetivo. Em outras palavras, a *zona de desenvolvimento iminente*, no contexto educacional, contribui para o desenvolvimento integral das crianças em seu percurso de escolarização.

Partindo da concepção de Vigotski, a aprendizagem escolar não está subordinada ao desenvolvimento, ela precede o desenvolvimento. Na perspectiva teórica da Psicologia Histórico-Cultural, é por meio da maturação das funções psíquicas que o ensino escolar contribui para o desenvolvimento e a consolidação das capacidades mentais. Por essa razão Vigotski (2010, p. 114) afirma que “[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento”. Para o autor, a aprendizagem da criança começa antes mesmo de ela entrar na escola. “A aprendizagem escolar nunca parte do zero. Toda a aprendizagem da criança na escola tem uma pré-história¹⁴” (Vigotski, 2010, p. 109).

Em concordância com Vigotski (2010, p. 110), independentemente de a escola continuar ou não a pré-escola, compreendemos que “[...] não podemos negar que a aprendizagem escolar nunca começa no vácuo, mas é precedida sempre de uma etapa perfeitamente definida de desenvolvimento, alcançado pela criança antes de entrar para a escola”. Portanto, podemos depreender que a aprendizagem na escola não ocorre de forma isolada — deve ser vista como uma continuidade, sem interrupções entre as etapas da educação infantil e do ensino fundamental, ocorrendo de maneira progressiva a partir do desenvolvimento que a criança experimentou nos primeiros anos de vida.

Desse modo, ainda que a aprendizagem inicie como uma “pré-história” e constitua o que Vigotski (2010) chama de uma verdadeira área (ou nível) de desenvolvimento, o processo de aprendizagem antes da escola é muito diferente do processo de escolarização. Isso, porque a forma como são apreendidos e desenvolvidos os conceitos científicos que constituem o saber escolar difere da forma como são apreendidos e desenvolvidos os conceitos espontâneos.

O ensino escolar busca a superação do conjunto heteróclito da aprendizagem, que constitui a verdadeira zona de desenvolvimento formada por todas as funções mentais que

trabalho, é em razão de se tratar da parte orgânica da Teoria Histórico-Cultural, ou seja, para que se possa compreender como, a partir de Vigotski, a instrução guia o desenvolvimento. Para isso, é fundamental considerar suas investigações sobre como ocorre a aprendizagem e qual o papel da escola nesse contexto. Utiliza-se, neste trabalho, a expressão advinda da tradução de Prestes, contudo demais autores, como mencionado, utilizam-se de outros termos para designar o mesmo conceito da teoria.

¹⁴ A aprendizagem adquirida pela criança antes de entrar na escola é chamada por Vigotski de pré-história da aprendizagem.

emergiram dos processos desenvolvimentais já consolidados. Ao serem apresentados novos conteúdos, experiências e atividades para que as crianças desenvolvam, primeiramente, com a ajuda de colegas e professores mais experientes, depois, sozinhas, o ensino escolar movimenta a *zona de desenvolvimento iminente*. Esta mobiliza um conjunto de aprendizagens, por meio de momentos complexos de interação com o desenvolvimento, nos quais as funções mentais vão sendo constituídas de acordo com as leis genéticas gerais do desenvolvimento em uma dada situação social de aprendizagem (Limonta, 2012).

Nesses termos, considerando que a escola é um dos espaços sociais em que a criança aprende e se desenvolve, situações vivenciadas em sala de aula incidem, necessariamente, sobre a *zona de desenvolvimento iminente*. Para tanto, para a instrução, é demandada organização, a qual não está relacionada, exclusivamente, à sistematização, mas, especialmente, à mediação que os sujeitos da aprendizagem estabelecem entre si e com o conhecimento científico (Limonta, 2012).

Nessa lógica, o planejamento intencional do professor para a atividade pedagógica deve conter os conteúdos que serão trabalhados, as tarefas que precisam ser executadas, os tipos de material que devem ser manipulados, os textos que precisam ser lidos e as tarefas que as crianças devem completar em grupo e/ou individualmente. Em outros termos, o planejamento detalhado das estratégias de ensino e de aprendizagem colocará os sujeitos da aprendizagem em atividade de estudo. A atividade de estudo visa à contribuição da formação das funções psíquicas superiores (Limonta, 2012).

Vale destacar, também, os estudos de Leontiev (2010a) sobre as atividades principais do desenvolvimento humano, seu papel relevante nos processos psíquicos das crianças em determinados estágios de desenvolvimento. A atividade-guia, ou principal, é compreendida, por Leontiev (2010a, p. 122), como aquela em que “[...] ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Para explicitar em que consiste a atividade principal, Leontiev (2010b, p. 64-65) estabelece três atributos:

1. Ela é a atividade em cuja forma surgem outros tipos de atividade e dentro da qual eles são diferenciados. Por exemplo, a instrução no sentido mais estreito do termo, que se desenvolve em primeiro lugar já na infância pré-escolar, surge inicialmente no brincar, isto é, precisamente na atividade principal deste estágio do desenvolvimento. A criança começa a aprender de brincadeira.
2. A atividade principal é aquela na qual processos psíquicos particulares tomam forma ou são reorganizados. Os processos infantis da imaginação ativa, por exemplo,

são inicialmente moldados no brinquedo e os processos de pensamento abstrato, nos estudos.

3. A atividade principal é a atividade da qual dependem, de forma íntima, as principais mudanças psicológicas na personalidade infantil, observadas em um certo período de desenvolvimento.

Resta afirmar que, em cada momento do desenvolvimento humano, há uma atividade principal característica, a partir da qual outras atividades surgem. São as atividades que, “[...] em boa medida, governam as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos dos sujeitos e decorrem dos conflitos gerados no âmbito da atividade principal antecedente, numa relação dialética” (Santa Catarina, 2014, p. 37). Isso implica dizer que as ações e experiências que uma pessoa vive, especialmente aquelas relacionadas à sua atividade principal, desempenham um papel fundamental na evolução de seus processos cognitivos e traços psicológicos. Em termos práticos, essa perspectiva destaca a importância de se considerar o contexto e as atividades nas intervenções cognitivas e no planejamento educacional.

Na escola, a atividade principal é propulsora do desenvolvimento, haja vista que, para a criança avançar de uma determinada atividade-guia/atividade principal, é necessário que passe pelo esgotamento de todas as possibilidades desenvolvidas no período anterior, ou seja, só é possível avançar na aprendizagem e, de modo consequente, no desenvolvimento psíquico quando satisfeitas todas as condições da atividade anterior, ao passo que essa atividade não deixa de existir, somente passa de atividade principal para secundária (Leontiev, 2010a).

Portanto, a mediação pedagógica exercida pelo professor possibilita aos alunos a aprendizagem, a interiorização de conceitos. Promove o desenvolvimento de novos processos mentais, que, por sua vez, integram movimentos dinâmicos e dialéticos, zonas reais de desenvolvimento de futuras experiências escolares e não escolares por meio de atividades principais, sempre alternando no curso de seu desenvolvimento. Dessa forma, a educação e o ensino/instrução representam formas universais e necessárias para o desenvolvimento psíquico dos alunos (Limonta, 2012).

Sobre isso, cabem algumas considerações em relação ao trabalho de ensinar na educação básica, mais especificamente no ciclo alfabetizador, uma vez que, longe de ser uma atividade simples, ensinar requer metodologias e práticas que conectem a teoria à *práxis* educativa. Para um melhor entendimento acerca da complexa e exigente tarefa de ensinar, buscamos na teoria do ensino desenvolvimental, de Davydov, elementos para a compreensão e contribuições para a execução de tal tarefa.

Por esse lado, Davydov desenvolveu seus estudos incorporando pressupostos da teoria histórico-cultural, de forma a contribuir para se pensar, a partir da didática, sobre como

organizar os processos de ensino, para que conduzissem, efetivamente, a uma ‘aprendizagem que guia o desenvolvimento’. À época, a psicologia educacional desenvolvida na União Soviética, bem como outras pesquisas realizadas, levou Davydov e seus colaboradores a proporem uma teoria do ensino desenvolvimental, com base na dialética materialista histórico-cultural.

A teoria do ensino desenvolvimentista enfatiza a importância de ensinar, sistematicamente, a articulação social da cultura, ou melhor, a projeção do conhecimento científico e cultural no conhecimento escolar. Em consonância com Libâneo e Freitas (2013), entendemos que Davydov confirmou, por meio de pesquisas, que o ensino escolar constitui a origem do pensamento teórico. Em outras palavras, o processo de formação e de desenvolvimento teórico do pensamento, nas crianças, ocorre por meio da internalização de abstrações e generalizações básicas e se consolida nos conceitos científicos. Davydov (*apud* Libâneo; Freitas, 2013, p. 345) “[...] parte dos aspectos filosóficos, sociológicos, lógicos e pedagógicos do problema e propõe uma abordagem lógico-psicológica-pedagógica dos problemas estruturais e pedagógicos das disciplinas escolares”.

Davydov (1988) demonstrou que a educação escolar e o desenvolvimento são inseparáveis, apontando que criar condições suficientes para que os alunos formem o pensamento teórico¹⁵ é o caminho para se estabelecer uma base completa para o desenvolvimento. Para ele, a origem do desenvolvimento do pensamento teórico está na atividade de aprendizagem, que é a atividade principal dos escolares de seis a onze anos.

Dessa forma, Davydov (1988) contribuiu de maneira considerável para a caracterização da atividade de aprendizagem na escola. O autor afirma que, para que haja a compreensão do objeto de estudo e suas relações, é necessária a estruturação da atividade de aprender, que inclui uma tarefa a ser aprendida, ações de instrução, de acompanhamento e de avaliação. Como resultado, os alunos desenvolvem o pensamento teórico acerca do objeto de estudo, e é esse mesmo pensamento que servirá de base para outras situações de vida concreta além do ambiente escolar.

Nessa perspectiva, Libâneo (2004a, p. 122) destaca que a educação escolar consiste em um tipo de atividade específica do aluno: “[...] a atividade de aprendizagem, cuja meta é a própria aprendizagem”. Dessa forma, o ensino tem como propósito central orientar os alunos na aquisição de habilidades e no desenvolvimento do pensamento crítico. Outro fator

¹⁵ Atividades de aprendizado baseadas em conhecimento teórico e atividades de aprendizado baseadas em habilidades mentais.

determinante para a atividade de aprendizagem do aluno refere-se à motivação, ou seja, o desejo de aprender.

Compreendemos, a partir dessa premissa, que o fator que move a criança/aluno para a aprendizagem é sua vontade de saber algo que ainda não aprendeu, o desejo de ultrapassar os limites daquilo que já está consolidado cognitivamente. Contudo, para avançar nesse processo, torna-se essencial a constituição de uma relação dialética — do geral para o particular, e vice-versa —, que conduz o pensamento abstrato ao pensamento concreto. Davydov (1982) esclarece essas questões trazendo para o centro da discussão a formação de conceitos científicos como conteúdo do pensamento teórico.

Para a utilização dos estudos de Davydov sobre a teoria de ensino desenvolvimentista, é exigida dos professores uma outra compreensão do ensino e da aprendizagem, isto é, os professores também precisam desenvolver um pensamento teórico sobre a educação escolar. Nesse sentido, a falta de compreensão do professor sobre a formação de conceitos e o pensamento teórico cria uma ruptura no ensino de conceitos científicos, pois o trabalho docente se limita, em última análise, à compreensão de suas manifestações externas e conexões por meio da percepção baseada em observações que refletem a realidade objetiva.

A solução dos problemas educativos será, então, organizar e proporcionar um novo tipo de assimilação e generalização, organizar uma nova estrutura de atividades de ensino-aprendizagem, que dependerá da investigação da estrutura do conhecimento científico, estudando sua pertinência a outras formas de conhecimento e como se dá o processo de formação dos conceitos científicos pelos alunos. Para Limonta e Sylvio (2016), isso deveria ser um pré-requisito para a reorganização dos programas de formação de professores da escola e dos programas e práticas de ensino — o conceito de atividades de aprendizagem é a base do trabalho docente da escola.

E é a partir desses fundamentos teóricos — que constituem os pressupostos da política curricular de Santa Catarina — que no capítulo seguinte faz-se um levantamento de pesquisas produzidas acerca do nosso objeto de pesquisa. Vejamos, então, o que temos produzido sobre a temática.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE O TEMA EM ESTUDO?

Para o desenvolvimento de uma pesquisa, é necessário utilizar métodos e técnicas. Dentre eles, podemos citar o levantamento do que já foi produzido/publicado sobre a temática em questão (estado da arte). Assim, neste capítulo, traz-se a apresentação de pesquisas que tratam da alfabetização pelo viés da Teoria Histórico-Cultural, pressuposto teórico-metodológico da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Realizamos uma busca em dois sítios da web: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Periódicos CAPES. Foram escolhidas essas bases de dados porque o objetivo era detectar trabalhos de pós-graduação, principalmente de mestrado e doutorado. Para essa busca, não houve nenhum tipo de refinamento, uma vez que foram poucas as pesquisas relacionadas ao tema aqui proposto: Política Curricular Catarinense de Alfabetização e práticas pedagógicas sob o viés da Teoria Histórico-Cultural. Embora muitos trabalhos versem sobre a alfabetização e as práticas pedagógicas, percebemos que não estão voltados, em sua maioria, à investigação do processo de alfabetização em turmas de 1º e 2º anos do ensino fundamental, palco desta pesquisa.

Nas bases de dados, utilizamos os seguintes descritores:

1. Descritor 1: política curricular de alfabetização catarinense;
2. Descritor 2: processo de alfabetização e práticas pedagógicas;
3. Descritor 3: processo de alfabetização e planejamento;
4. Descritor 4: práticas pedagógicas e planejamento.

O primeiro descritor não foi combinado com os demais, em virtude de sua especificidade, considerando que se trata de um documento norteador do currículo do Estado de Santa Catarina. Para os demais descritores, o procedimento de refinamento ocorreu mediante a combinação entre eles, em pares, visto que os resultados das buscas de cada um, isoladamente, não interessavam ao propósito deste trabalho. A partir disso, construímos a Tabela 1, que apresenta os quatro descritores e o respectivo número de títulos selecionados.

Tabela 1 – Buscas realizadas a partir dos descritores selecionados

(Continua)

Descritores	Total	Doutorado (de interesse a esta pesquisa)	Mestrado (de interesse a esta pesquisa)	Total (de interesse a esta pesquisa)
1	1.915	0	20	20

				(Conclusão)
2	859	0	135	135
3	2.226	0	65	65
4	773	1	99	100
Total	5.773	1	319	320

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Conforme observamos na Tabela 1, para o descritor 1 — política curricular de alfabetização catarinense —, foram encontradas 1915 dissertações, sendo que apenas 20 atendiam aos interesses da pesquisa. Utilizando o descritor 2 — processo de alfabetização e práticas pedagógicas —, foram obtidos 859 trabalhos, sendo que somente 135 dissertações apresentavam a mesma temática. Quando realizada a pesquisa com o descritor 3 — processo de alfabetização e planejamento —, as buscas retornaram 2226 resultados, contudo foram selecionadas apenas 65 dissertações, que apresentavam alguma similitude com nosso objeto de pesquisa. E para os resultados obtidos com o descritor 4 — práticas pedagógicas e planejamento —, a busca retornou 773 trabalhos, dentre os quais uma tese e 99 dissertações.

Ao realizar a leitura dos resumos, das palavras-chave e/ou dos títulos das 320 pesquisas que foram selecionadas como de interesse para nossa dissertação, percebemos que a maioria ia de encontro aos objetivos deste trabalho, dado que conduzia para outras reflexões. Diante disso, optamos pela seleção daquelas pesquisas que buscavam investigar as contribuições das práticas pedagógicas, por meio do planejamento docente, para a aquisição de leitura e escrita no ciclo alfabetizador. Com isso, obtivemos um total de seis dissertações e uma tese, conforme podemos verificar no Quadro 1:

Quadro 1 – Trabalhos selecionados para a análise do “Estado da arte”

(Continua)

Nº	Título	Trabalho	Autor (a)	Universidade	Ano
1	Alfabetização com letramento: uma Análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina	Dissertação	Ivonete Benedet Fernandes Coan	Universidade do Planalto Catarinense	2013
2	As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região Sul de Santa Catarina – AMUREL	Dissertação	Mara Luciane da Silva Furghestti	Universidade do Sul de Santa Catarina	2013

(Conclusão)

3	O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)	Dissertação	Paula Francimar da Silva Eleutério	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2016
4	Alfabetização e Letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores	Dissertação	Priscila Almeida Torres	Universidade Federal de Rondônia	2019
5	Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará	Dissertação	Josenilda Rita Teixeira Alves	Universidade do Estado do Pará	2019
6	Práticas pedagógicas e percepção dos professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização	Dissertação	Gardênia Lídia Chaves Soares	Universidade Católica de Brasília	2020
7	O processo de ensino da leitura em uma turma de 1º ano - análise da prática docente	Tese	Helainne Robertha Alves de Oliveira Dias	Universidade Federal do Paraná	2021

Fonte: Elaboração da autora (2022).

Como podemos constatar no Quadro 1, as pesquisas selecionadas são publicações dos últimos nove anos. Os estudos intitulados “Alfabetização com letramento: uma Análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina” (Coan, 2013) e “Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará” (Alves, 2019) buscam discorrer sobre como as reformas, as políticas públicas e curriculares contribuíram (ou não) para a prática pedagógica e para o processo de aquisição da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador. As duas têm em comum o levantamento histórico das reformas empreendidas no sistema educacional brasileiro, a partir da influência/interferência de organismos internacionais. Entretanto, enquanto a pesquisa 1 volta sua análise para a educação catarinense, a pesquisa 7 analisa os reflexos do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa da rede estadual, em Belém do Pará.

Coan (2013) desenvolve sua pesquisa por meio de análise documental e de revisão bibliográfica, com o objetivo de verificar se os pressupostos teórico-metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina são contemplados na alfabetização com letramento. A partir da investigação, a autora faz uma reconstituição histórica do referido documento, apontando os impactos da interferência de organismos internacionais nas definições das políticas educacionais brasileiras e como reverberam na política educacional catarinense. Convém

mencionar que a interferência desses órgãos internacionais teve início com e no Governo Militar de 1964.

Ainda, para a efetivação do “[...] programa de reorganização e ordenação da educação dos países [...] mais empobrecidos economicamente e em desenvolvimento, o Banco Mundial contou com o apoio de instituições e organizações, dentre elas a UNESCO” (Coan, 2013, p. 56). A partir disso, observamos que a atuação desse organismo internacional sobre a educação, em 1990, se intensificou. Desde então, a educação brasileira começou a ser discutida e reformulada, consoante aos princípios desses órgãos financiadores de ações governamentais, nas diferentes esferas, destacando-se a educação.

Esse contexto influencia de forma significativa a elaboração da Proposta Curricular, ao se considerar que certos pressupostos dos documentos do Banco Mundial e de seus organismos afins estiveram, também, “[...] presentes nas metas do governo catarinense quando foi elaborado o Plano de Ação do qual resultou o citado documento (Coan, 2013, p. 62). O final da década de 1980 foi marcado por discussões sobre as necessidades educacionais no território catarinense. Coan (2013) pontua que o país passava por um período de significativas transformações, que impactaram de forma decisiva a elaboração da política curricular adotada pelo Estado, dada a necessidade de uma educação mais justa e que atendesse a todos, num momento de “redemocratização” da nação.

A autora destaca que o resultado é fruto das discussões e do esforço organizado de técnicos educacionais da Secretaria de Estado da Educação que tinham o compromisso de concretizar uma proposta alinhada com as necessidades do público (Coan, 2013, p. 53). Em outras palavras, esse resultado advém de um esforço colaborativo e planejado por parte de profissionais dedicados, que visavam fornecer um guia sólido para práticas pedagógicas capazes de contribuir, genuinamente, para a melhoria da qualidade da educação em Santa Catarina.

Na percepção da autora, o desdobramento desses eventos levou à criação de programas educacionais destinados às escolas estaduais. Isso tornou a escola um local de preparação de mão de obra para o iminente crescimento industrial. Os primeiros anos escolares foram, particularmente, afetados, com uma simplificação dos conteúdos ministrados na 1ª série, devido à percepção de que eles eram muito complexos para a maioria dos alunos, muitos dos quais eram provenientes de famílias de classe baixa (Coan, 2013). Como resultado, o ensino nas primeiras séries do ensino fundamental tinha como objetivo equipar os alunos com habilidades práticas e conhecimentos básicos de leitura e escrita, uma vez que a alfabetização era essencial

para as oportunidades de emprego que surgiam com as mudanças na economia nacional (Coan, 2013).

Nesse contexto, ampliar os programas educacionais era/é fundamental para que se pudesse/possa formar e garantir mão de obra que atendesse/atenda às necessidades do liberalismo econômico. Como podemos perceber, a implantação de políticas curriculares e a ampliação do sistema educacional não tinham como foco a formação integral dos sujeitos, mas buscavam treiná-los para ocupar um posto de trabalho. Essa concepção educacional revelou seus efeitos desde os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que era essencial "aparelhar" os alunos com as habilidades de decodificação do código linguístico e reduzir os índices de analfabetismo.

Aos poucos, o sistema educacional e o próprio Estado vão se adequando a essa nova ordem econômica, o que não é sinônimo de “[...] qualidade dos serviços prestados à população nas unidades escolares [...]” (Coan, 2013, p. 53). Ao contrário, o reflexo das políticas públicas e o conseqüente acomodamento das diretrizes econômicas produzem, por meio da escola, sujeitos letrados em ler manuais, e não necessariamente sujeitos críticos, o que revela o caráter técnico da educação.

Em relação à alfabetização, Coan (2013) ainda destaca que havia a necessidade de simplificar os “conteúdos” ofertados pela escola, em razão de que a maioria dos alunos era proveniente de classes populares e, para eles, o importante era o aprendizado para/de um ofício que os tornasse adaptáveis ao mercado de trabalho. Por outro lado, assegurando os princípios constantes no art. 206 da Constituição Federal de 1988, especificamente o inciso IX, que garante o “[...] direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Emenda Constitucional nº 108, de 2020)” (Brasil, 1988), encontramos, no Estado de Santa Catarina, a Proposta Curricular.

Essa proposta estabelece que a alfabetização deve nortear-se pela união do “[...] conhecimento teórico-científico com o conhecimento de cada um produzido no cotidiano individual e coletivo, na busca por formar um cidadão consciente e crítico” (Coan, 2013, p. 70). Na percepção dessa autora, havia a preocupação de que a educação atendesse cada vez mais à população menos favorecida, o que se refletia na adoção de medidas para proporcionar uma educação de qualidade.

Essa é uma discussão também realizada no trabalho de Alves (2019) — Reflexos do PNAIC na prática pedagógica dos professores dos anos iniciais na rede estadual em Belém do Pará —, que usou como metodologia um estudo de caso com abordagem qualitativa. Os instrumentos para a coleta de dados utilizados pela autora foram entrevista e observação direta.

O objetivo da pesquisa foi analisar as mudanças provocadas pelo Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa¹⁶ na prática pedagógica, após a participação dos professores no referido programa.

Alves (2019, p. 41) apresenta o contexto em que surgiu o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa e como as reformas educacionais ganharam destaque a partir das orientações dos organismos internacionais, que buscavam “[...] adequar a educação ao cenário de mudanças nas relações sociais, culturais e econômicas da nova conjuntura [...]”. Havia certos indicadores que deveriam ser superados; e entre eles estava “[...] o alto índice de analfabetos e de evasão e repetência escolar dos ingressantes no Ensino Fundamental [...]”, faltando, ainda, “[...] a universalização do atendimento no Ensino Médio de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos” (Alves, 2019, p. 41-42).

Fica evidente que as reformas educacionais prescritas e avaliadas por esses organismos tinham como primazia a educação básica, com o objetivo de diminuir a miséria por meio do crescimento dos postos de trabalho, “[...] dotando as pessoas de atitudes de que necessitam para participar plenamente na economia e na sociedade” (Alves, 2019, p. 42). Ressalta a autora que, nos anos de 1990, as políticas de formação não resultaram nos índices de melhoria esperados/desejados,

[...] pois os investimentos eram de forma isolada fragmentada pulverizada e desarticulada onde prevaleceu a formação profissional em múltiplas atividades descontínuas e desvinculada da prática docente e apesar de ter reduzido taxa de analfabetismo e baixa escolaridade, a precariedade da formação docente ainda permanece e as avaliações mostram que apesar de todos os esforços os resultados estão ainda muito aquém do esperado. (Alves, 2019, p. 49)

Notadamente, a busca por melhorias significativas na área educacional não está exclusivamente associada ao aumento dos recursos financeiros alocados, embora sejam fundamentais, mas à maneira como essas políticas públicas são concebidas, implantadas e avaliadas em decorrência desses investimentos. São fundamentais o planejamento, a formulação e a execução eficaz das políticas educacionais para o aprimoramento do sistema. Ou seja, a melhoria da educação não é apenas uma questão de financiamento, mas, sim, de como essas políticas são concebidas e executadas, em suas diferentes dimensões.

¹⁶ O objetivo de nossa pesquisa não é analisar o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), contudo é importante ressaltar que, de acordo com vários estudos, essa política produziu bons resultados quando de sua implantação, e, ainda hoje, é possível estimar seus reflexos na melhora significativa dos processos de alfabetização (Brasil, 2015a). Para saber mais, visite o sítio: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/31241-cidade-do-interior-do-ceara-e-destaque-em-alfabetizacao>.

Isso sinaliza que os modelos adotados se refletem diretamente nos processos educacionais e nas práticas pedagógicas, pois, apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) apresentar componentes atualizados, ainda predomina a perspectiva tradicional, impedindo a percepção de que as oportunidades de desenvolvimento estão na dependência da qualidade educacional para toda a população. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional referenda “[...] a aquisição e não a construção do conhecimento, contrariando as mais modernas teorias de educação” (Demo, 1997 *apud* Alves, 2019, p. 47).

Um dos retrocessos das políticas curriculares, como apontado por Alves (2019), é a descontinuidade de políticas públicas, mais especificamente do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Diante desse cenário, é essencial ressaltar que a continuidade das políticas públicas educacionais é crucial para alcançar resultados significativos no ensino. A efetividade dessas políticas não está apenas em sua formulação, mas na garantia de sua implementação consistente e no acompanhamento de seu impacto real nas salas de aula.

Cumprе salientar que as políticas públicas precisam ser duradouras como políticas de Estado, e não de governo. Um dos principais desafios está em garantir a aprendizagem da leitura e da escrita a todos os alunos dos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que, apesar da proposição de reformas educacionais e de políticas curriculares, por si só elas não garantem o sucesso da aprendizagem dos alunos no ciclo alfabetizador. Torna-se fundamental que as políticas curriculares se materializem nas práticas pedagógicas e promovam, efetivamente, o aprendizado.

Vale dizer que, no contexto da análise empreendida por Alves (2019), nos anos de 1990, o Brasil vivia um momento de reformas que são expressas em leis e resoluções com o objetivo de direcionar os rumos educacionais. Nesse período, foram estabelecidas as diretrizes pelas quais a educação nacional deveria/deve seguir e, por meio delas, os programas de formação de professores, de financiamento da educação, de infraestrutura e de ensino-aprendizagem, entre os quais está a alfabetização.

Levando em conta o delineamento das políticas curriculares concretizadas nos níveis nacional e estadual, segundo estudos de Coan (2013) e Alves (2019), resta evidenciada a contribuição dessas duas pesquisas para a compreensão de como as políticas curriculares impactam a prática pedagógica, a ação pedagógica dos professores alfabetizadores, o que, por sua vez, incide na aquisição da leitura e da escrita pelos alunos. Foram selecionadas, também, as pesquisas de Furghestti (2013), Eleutério (2016), Torres (2019), Gardênia Soares (2020) e Dias (2021), por aprofundarem a discussão em torno da prática pedagógica, um dos objetivos principais deste estudo.

Furghetti (2013), em “As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região Sul de Santa Catarina – AMUREL”, visa conhecer as práticas pedagógicas realizadas no ciclo alfabetizador e “[...] analisar por que elas não possibilitam a alfabetização com letramento para todas as crianças” (Furghetti, 2013, p. 17). Para a realização do estudo, a metodologia adotada foi o materialismo histórico-dialético, utilizando a observação e a entrevista informal como método de coleta de dados.

A autora, ao analisar o Parecer nº 4/2008 do Conselho Nacional de Educação, constata a importância dada à ação de educar, a ser desenvolvida no bloco alfabetizador nos três primeiros anos, destacando a necessidade de garantir que “[...] o processo de alfabetização e letramento ocorra nesse bloco” — nos três primeiros anos —, devendo abordar de maneira eficaz as características próprias da infância. Isso aponta para a necessidade de se adotar uma abordagem pedagógica diferente, que deve ser implementada pelas redes de ensino e escolas (Furghetti, 2013, p. 17).

Em outros termos, essas recomendações tiveram como foco a readequação dos procedimentos pedagógicos/das ações pedagógicas no que tange às mudanças estruturais para o ciclo alfabetizador. Essas modificações objetivaram ampliar o acesso à escola, reduzindo a evasão e a repetência escolar, mediante a universalização do ensino e do direito a uma aprendizagem de qualidade. Para tanto, além das políticas curriculares, era preciso pensar a prática pedagógica como elemento determinante para o sucesso do processo educacional.

Ainda, alguns documentos formulados pelo Ministério da Educação e Cultura tinham como propósito nortear a ação pedagógica das redes públicas de ensino. Mesmo assim, as indagações eram muitas por parte das escolas, principalmente em relação à organização do tempo e espaço, ao planejamento e à prática pedagógica, à mobília, aos recursos humanos, entre outras questões “[...] pertinentes para atender as crianças e assegurar-lhes condições de aprendizagem nesta nova realidade [...]” (Furghetti, 2013, p. 84).

O Ministério da Educação, dessa forma, definiu que a criança de seis anos passa a fazer parte do ensino fundamental e, como tal, estando no ensino obrigatório, precisa ser atendida conforme os objetivos legais e pedagógicos para essa etapa de ensino (Furghetti, 2013). A autora afirma que, no processo de implantação do ensino fundamental de nove anos, o foco estava nos anos iniciais, visando à melhoria do nível de aprendizagem das crianças.

Ela assevera que a fragmentação do currículo, decorrente da concepção linear de aprendizagem, tem dificultado a implementação de um currículo em ciclos, que oportunizaria

a continuidade. À vista disso, a organização do currículo para o ensino fundamental de nove anos,

[...] em suas orientações da matriz curricular e nas áreas de conhecimento obrigatórias e diversificada estabelecidas pelas legislações (Resolução nº 4/2010, do CNE/CEB e Resolução 7/2010), procura assegurar a apropriação da leitura e da escrita por parte de todas as crianças, concomitantemente contemplando a perspectiva que valorize a infância: o brincar, o jogo, as diversas formas da linguagem, seja através da música, da dança, do desenho, das artes, entre outras, de maneira lúdica para concretizar o objetivo de alfabetizar letrando. (Furghetti, 2013, p. 87)

Podemos afirmar que a organização dos espaços e dos tempos escolares se constitui em *locus* de destaque, quando se pensa em oportunizar práticas de aprendizagem que levem em consideração os sujeitos do processo educacional. No ciclo alfabetizador, essa organização é ainda mais crucial, haja vista que, nos primeiros anos do ensino fundamental, as crianças precisam se sentir seguras e acolhidas para que possam adquirir o código linguístico, dado que esse é um processo que precisa ser apreendido e vivenciado, constituindo-se como parte essencial, e não sendo apenas uma parte da formação. Ensinar a ler e a escrever não é só um processo interno do sujeito, já que ocorre com base nas interações estabelecidas, por isso é indispensável considerar o contexto vivido.

Há a necessidade de reconhecer as crianças em suas singularidades, com o momento histórico-social, já que é a partir da interação verbal com o outro, com sua relação com o mundo, que elas podem apreender o código linguístico. Nessa direção, “[...] é imprescindível que o currículo escolar esteja em consonância com as mudanças sociais [...]” (Furghetti, 2013, p. 91), para que, de fato, a escola possa ser um ambiente promotor de aprendizagem, que contribua verdadeiramente para o desenvolvimento das crianças. Cabe, portanto, à escola a organização do trabalho pedagógico, de maneira a possibilitar o sucesso da aprendizagem dos alunos, com foco na formação de leitores e escritores.

Nessa organização do trabalho pedagógico, a prática pedagógica deve ser uma ação comprometida com a transformação e o avanço na qualidade da educação, principalmente no que se refere aos anos iniciais. Ou seja, é pela ação pedagógica que se pode alcançar o sucesso no processo alfabetizador. Assim sendo, o direcionamento do trabalho docente, a partir do planejamento, é essencial nessa etapa da alfabetização.

A pesquisa realizada por Eleutério (2016), cujo título é “O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador: marcas da formação continuada (PNAIC)”, traz contribuições importantes para ampliar essa discussão. A autora, por meio de entrevista, questionário e observação, analisou as marcas da formação desenvolvidas pelo Programa

Nacional de Alfabetização na Idade Certa nas práticas de planejamento de professores alfabetizadores que atuam nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Eleutério (2016, p. 60) compreende a “[...] formação de professores como aprendizagem e desenvolvimento de modos próprios de ação, de apropriação de saberes específicos ao trabalho docente, à prática pedagógica”. A autora, nessa perspectiva, ressalta a importância de capacitar os educadores não apenas com conhecimentos teóricos, mas também com habilidades práticas e abordagens eficazes para o exercício da docência. Isso representa dizer que a formação de professores deve ser uma experiência dinâmica e contextualizada, de modo que os educadores consigam desenvolver sua capacidade de tomar decisões informadas e eficazes em situações reais da sala de aula.

Para o exercício da prática pedagógica, os docentes mobilizam atitudes e saberes necessários. Entre esses conhecimentos “[...] encontram-se os que se relacionam ao campo da didática, que articulam os modos de ação aos processos de aprendizagem e ensino [...]”. (Eleutério, 2016, p. 59). É por meio do planejamento da prática docente que se torna possível a concretização da aprendizagem, visto que é na articulação de objetivos, conteúdos e métodos de ensino que a didática de cada docente ganha forma e contribui para o processo de alfabetização.

Eleutério (2016) reconhece, então, que o planejamento é parte inerente da prática pedagógica e, como tal, deve ser considerado um dos saberes que fazem parte dos processos formativos, a serem apropriados pelos professores. Além disso, a ênfase na apropriação de saberes específicos destaca a necessidade de preparar os professores para os desafios e demandas exclusivas do trabalho docente, capacitando-os para enfrentar questões complexas relacionadas ao ensino e à aprendizagem.

Para o planejamento da ação docente, são necessários “[...] conhecimentos, procedimentos, atitudes e valores em relação [a] para quem, o quê, como, onde, quando se ensina” (Eleutério, 2016, p. 57). Em outras palavras, o foco da prática pedagógica é o aluno e sua aprendizagem. Nesse sentido, as práticas pedagógicas são moldadas ou influenciadas por fatores sociais e históricos. Dessa forma, as atividades educacionais são marcadas por suas particularidades, que se referem a conduzir de maneira intencional e organizada o processo de aprendizado e desenvolvimento dos alunos, o que requer, por conseguinte, a criação de estratégias, ferramentas e interações.

A abordagem sistemática na prática docente surge do ato de planejar, que desempenha um papel crucial na potencialização e organização do trabalho pedagógico. Esse processo é visto como uma sequência de ação, reflexão e ação que envolve a definição de estratégias com

base no conhecimento das necessidades dos alunos, assim como na escolha, criação e aprimoramento de métodos e ferramentas que ofereçam diversas condições para o ensino e a aprendizagem (Eleutério, 2016, p. 65).

O planejamento é, então, a base sobre a qual se assenta o Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, o que significa que os processos de formação continuada são desenvolvidos a partir da própria prática docente. O planejamento é considerado um elemento de estudo e formação, dando destaque para a organização dos tempos e espaços de aprendizagem. Em busca de aprimorar o planejamento, em consonância com Eleutério (2016, p. 69),

[...] foram trabalhados nos encontros de formação princípios e formas de organização das salas de aula, das rotinas e dos objetivos de aprendizagem por meio de atividades permanentes, sequência e projetos didáticos, além de temáticas pertinentes às especificidades das crianças [...] a prática de planejar não foi considerada na formação apenas como conteúdo teórico, mas como experimentação efetiva [...].

Partindo da pesquisa realizada pela autora, podemos inferir que o programa contribuiu de forma decisiva para o planejamento docente, a ação pedagógica. Em virtude disso, inferimos que as práticas pedagógicas devem ser planejadas, considerando as particularidades das crianças, o contexto sócio-histórico, a organização do espaço e do tempo, as modalidades de organização dos objetivos-conteúdos de aprendizagem por meio de atividades permanentes (Eleutério, 2016). Espaços e tempos são fundamentais para o ensino da leitura e da escrita no ciclo alfabetizador, e, para tanto, é com um planejamento bem articulado que essas ações são possíveis.

Importa enfatizar que, além do planejamento, é fundamental o entendimento de que a aprendizagem é uma experiência social, mediada por signos e instrumentos¹⁷ e pela ação pedagógica; assim, o aluno pode desenvolver sua aprendizagem. Portanto, a ação pedagógica, isto é, a atuação intencional do professor, desempenha um papel crucial na orientação e no suporte dos alunos em sua jornada de aprendizagem. Ao reconhecer a aprendizagem como uma experiência social e mediada, os educadores podem criar ambientes de ensino mais eficazes, nos quais os alunos são incentivados a explorar e construir conhecimentos de maneira significativa e colaborativa.

Para além do planejamento, a prática docente e outros fatores inerentes à escola precisam também ser considerados. Isso é o que discute Torres (2019), em sua pesquisa

¹⁷ “O instrumento é responsável pela regulação das ações sobre o meio, enquanto o signo é responsável pela regulação das ações sobre o psiquismo dos indivíduos” (Silva, 2017, n.p).

“Alfabetização e letramento: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores”, na qual observa como a alfabetização e o letramento são empreendidos nas ações de docentes que atuam no ciclo alfabetizador. Para tanto, a autora (2019) realizou uma observação sistematizada, assim como uma entrevista gravada referente às práticas pedagógicas e ao processo de alfabetização e letramento. Ambas foram realizadas com quatro professores de duas turmas de 4º ano de uma escola pública municipal da cidade de Humaitá-AM.

Em razão das transformações significativas ocorridas ao longo do tempo nas esferas política, social, econômica e tecnológica, as quais estão presentes no cenário atual da sociedade, de acordo com Torres (2019) é necessário que as práticas de ensino sejam reexaminadas, com vistas à formação integral dos sujeitos. No entendimento da autora, as práticas convencionais em uso pouco contribuem para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos do ciclo alfabetizador.

Ainda, ela considera que “[...] não basta apenas ensinar a ler e escrever, além disso, deve-se fazer com que os educandos de fato se apropriem da língua escrita numa perspectiva mais ampla, inclusive envolvendo o uso da tecnologia nesta dimensão” (Torres, 2019, p. 8). Aprender a ler e a escrever não é um processo simples; envolve a aquisição, pelos alunos, de habilidades indispensáveis para esse aprendizado. A escola precisa proporcionar a eles um ambiente favorável para a aprendizagem. Isso implica considerar que a alfabetização não pode se tornar uma mera aprendizagem do código escrito e de sua leitura; importa, além disso, fazer seu uso em diferentes contextos da sociedade (Torres, 2019).

Como podemos perceber, muitos são os fatores que interferem no ensino-aprendizagem da língua; e cabe à escola, como instituição responsável pela didatização dos conhecimentos sistematizados, superar esses desafios na formação de sujeitos alfabetizados, letrados e instruídos.

Torres (2019, p. 118), ao discorrer sobre o trabalho docente, afirma que “[...] são poucos os fatores que contribuem para um trabalho docente efetivo, são poucas as oportunidades que os professores têm para progredir enquanto profissionais”. Considera, também, que, para o professor ensinar, ele precisa aprender:

[...] tem que estar em constante formação, tem que pesquisar, tem que planejar etc., porém é preciso condições necessárias para que isso ocorra, pois, levando em consideração as reais adversidades nas quais se perpetua o trabalho docente, principalmente os das escolas públicas, percebe-se que as circunstâncias não são favoráveis, ampliam-se as exigências, contudo, as condições mínimas necessárias são escassas. (Torres, 2019, p. 118).

Diante do exposto, observamos que a *práxis* pedagógica sofre interferências — internas e externas — que afetam o desempenho dos professores. Não podemos responsabilizar, por um ensino deficitário, única e exclusivamente a ação docente. Existe uma convergência de fatores que, na maioria das vezes (quase em sua totalidade), não depende diretamente do professor. De todo modo, Torres (2019) destaca que também é possível constatar a “falta de iniciativa” dos próprios professores pela busca e promoção de novas formas de planejar e ensinar que considerem as singularidades de cada sujeito.

Apesar de todas as dificuldades apontadas, é possível tornar a escola um ambiente onde as práticas de leitura e escrita sejam privilegiadas e contribuam para a formação de cidadãos mais conscientes. Dessa forma, “[...] o ideal não é apenas alfabetizar o sujeito, mas alfabetizar letrando [...]” (Torres, 2019, p. 36).

Posto isso, é preciso propiciar práticas de leitura e escrita que levem à reflexão, que sejam sociais e não fiquem circunscritas ao espaço escolar, de modo que possam contribuir para a formação integral do aluno. A ação pedagógica, sob esse viés, torna-se um instrumento por meio do qual as escolas concretizam os objetivos educacionais.

Com as mudanças ocorridas nas estruturas social, econômica, educacional, pensar e rever a formação e a preparação do sujeito torna-se essencial “[...] para lidar com as complexidades das estruturas e das relações sociais [...]” (Torres, 2019, p. 44) que caracterizam a sociedade moderna, condição necessária não somente aos sujeitos alunos, mas, sobretudo, aos sujeitos professores.

A discussão em torno da ação pedagógica também integra a pesquisa de Gardênia Soares (2020), intitulada “Práticas pedagógicas e percepção de professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização”, na qual a autora realiza uma investigação com o auxílio de uma entrevista na perspectiva cartográfica¹⁸, buscando “[...] compreender como as práticas pedagógicas e a percepção dos alfabetizadores influenciam no processo de aprendizagem [...]” (Gardênia Soares, 2020, p. 32) e como essas práticas levam em consideração a singularidade de cada aluno.

O trabalho de Gardênia Soares (2020) enfatiza de maneira objetiva a necessidade de a ação pedagógica estar alinhada com os interesses de aprendizagem do aluno. Isso significa que

¹⁸ A cartografia, como método de pesquisa, possibilita o estudo, de maneira mais subjetiva, dos objetos investigados. Para tanto, requer do pesquisador uma escuta e um olhar mais amplos, para além da experiência vivenciada, do que está exposto nas respostas das entrevistas, pois deve incluir os processos vivenciados (Tedesco; Sade; Caliman, 2013).

o ensino deve ser orientado para atender às necessidades e motivações individuais dos alunos, criando um ambiente propício para o engajamento e a construção do conhecimento. Além disso, a autora destaca a importância de as estratégias de ensino promoverem o desenvolvimento das habilidades e conhecimentos dos alunos, reconhecendo que o papel do educador é facilitar ativamente o crescimento cognitivo e o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem (Gardênia Soares, 2020). Isso chama a atenção para a importância de uma abordagem centrada no aluno, na qual o ensino é adaptado para atender às necessidades individuais, promovendo um aprendizado mais significativo e eficaz.

Com um planejamento que considere as particularidades de cada aluno, entre outros aspectos, como bem pontuou Torres (2019), as ações pedagógicas tornam-se um mecanismo para a garantia da aprendizagem e, por conseguinte, da permanência dos alunos no espaço escolar. Devemos proporcionar às crianças uma aprendizagem que faça sentido; o ensino da leitura e da escrita precisa fazer parte da realidade da criança, para que ela possa aprender a partir de seu contexto, e não por meio de conceitos alheios à sua vivência.

Gardênia Soares (2020) destaca a necessidade de introduzir, na prática pedagógica, no ciclo alfabetizador, o uso de recursos e métodos lúdicos, pois entende que “[...] a partir do entrosamento do estudante com o lúdico e com o conteúdo a ser ensinado a aprendizagem automaticamente acontece [...]” (Gardênia Soares, 2020, p. 71). Embora concordemos com a inserção de métodos lúdicos na alfabetização, já que tais métodos se configuram, sem dúvida, como um excelente recurso ao processo de ensino, é de fundamental importância que sejam planejados e que estejam a serviço da aprendizagem, caso contrário seu uso será apenas recreativo, afastando-se do objetivo principal: facilitar a aquisição da leitura e da escrita.

Brougère (1998) considera o brincar, para as crianças, uma atividade fundamental. O jogo só tem existência em um sistema de significação, de interpretação do cotidiano das atividades do ser humano. Afirma que a cultura lúdica tem origem nas interações sociais, no contato direto ou não (manipulação de brinquedos é uma interação social), supondo que, em toda interação, há, efetivamente, uma interpretação dos significados atribuídos aos objetos, produzindo novos significados a serem interpretados pelas outras crianças.

Cabe ao professor a responsabilidade de exercer a mediação entre brinquedo/brincadeira/jogo e os conteúdos a serem ensinados. Considerando a ludicidade como intrínseca ao universo infantil, é preciso que, na escola, ela esteja carregada de significados e intencionalidades. As práticas realizadas devem conciliar ludicidade e aprendizagem.

Enfatizamos, ainda, que o melhor uso que se pode fazer de métodos/recursos lúdicos ou pedagógicos passa essencialmente pelo planejamento da atuação docente. Para isso, o docente

precisa verificar quais os melhores caminhos a seguir, sempre pensando naquele que produz melhores resultados. O professor é responsável pela alfabetização dos alunos, devendo, nesse entendimento, desenvolver ações que os levem ao aprendizado da língua, em seus diversos contextos de uso.

Reiteramos que alfabetizar é estar atento a todo o contexto educacional, é refletir sobre como ensinar e quais as implicações do caminho escolhido. É a partir dessa premissa que a prática docente deve ser essencialmente planejada, visando à promoção de uma educação de qualidade. Para isso, o currículo escolar precisa contemplar as especificidades do público a ser atendido.

Gardênia Soares (2020) explica que a ação de alfabetizar não comporta apenas a disseminação de conteúdos e de um currículo rígido e fechado. Há a necessidade de ir além, e, para isso, destaca que alguns questionamentos se fazem necessários nesse processo: “Como deve ser o processo de alfabetização para que todos os estudantes sejam alfabetizados? Existem metodologias mais eficazes que as outras e que promovem a aprendizagem de forma integral, a todos e ao mesmo tempo?” (Gardênia Soares, 2020, p. 71).

Para compreender o que indaga a autora, devemos, primeiramente, questionar: Como alfabetizar? Como planejar? Quais métodos, teorias e práticas pedagógicas adotar e desenvolver em sala de aula? Pensando nisso, outras questões são suscitadas: As ações docentes estão em conformidade com o currículo orientador? Que currículo é esse? Qual a concepção de sujeito e que tipo de sociedade se deseja construir a partir desse currículo? As práticas pedagógicas refletem o conhecimento acumulado historicamente pela humanidade?

Gardênia Soares (2020) ainda esclarece que, independentemente dos resultados, é inegável o papel determinante das ações/práticas desenvolvidas pelo professor alfabetizador. A conexão dos fazeres pedagógicos com os resultados que se deseja alcançar é essencial. Para tanto, é preciso que o professor considere as transformações ocorridas nos métodos de alfabetizar, tanto conceituais quanto práticos, somando-se a essas mudanças os aspectos educacionais, sociais etc.

São exigidos dos estabelecimentos escolares, “[...] dos professores e do fazer pedagógico, uma postura diferenciada, com novas didáticas, metodologias de ensino e conhecimentos teóricos que possam fundamentar e colaborar com a qualidade da prática pedagógica do professor alfabetizador” (Gardênia Soares, 2020, p. 72). Em vista disso, a prática pedagógica não pode se tornar reprodutora de métodos e técnicas que não contribuam com a alfabetização; deve, antes, compreender como os alunos aprendem e promover uma aprendizagem significativa.

Convém, ainda, enfatizar que a prática pedagógica tem significados diferentes entre os professores, já que “[...] é uma ação que não pode ser medida, regulada e controlada, em grande parte depende de princípios e valores individuais, bem como a iniciativa, a responsabilidade, a criatividade e a afinidade com a profissão [...]” (Gardênia Soares, 2020, p. 73). Pressupomos, em razão disso, que, como ação individual, a prática pedagógica é caracterizada pelas experiências e vivências de cada educador, é a bagagem acumulada de cada um. Ou seja, a postura didática é distinta entre os educadores, e não há como apontar que uma é melhor que a outra, dada sua subjetividade. Cada um pode estar exposto aos mesmos agentes externos, mas o resultado será outro, o que acontece, também, com a ação docente.

Para a promoção da aprendizagem, além do domínio do conhecimento, de técnicas pedagógicas, da responsabilidade, bem como da afinidade com a profissão, é preciso que o currículo escolar tenha como foco as transformações social e intelectual dos sujeitos envolvidos nos processos educacionais. Isso torna o professor um verdadeiro agente, capaz de promover a efetivação da aprendizagem.

Um fator igualmente relevante é o conhecimento da concepção de alfabetização pelos professores e como ela permeia os fazeres docentes.

Nessa direção, o trabalho de Dias (2021), cujo título é “O processo de ensino da leitura em uma turma de 1º ano: análise da prática docente”, cujo propósito é analisar a prática pedagógica, investigando quais elementos são indispensáveis na formação dos docentes que atuam na alfabetização, ajuda a conhecer as concepções de alfabetização que perpassam o cotidiano escolar. A autora fez observações e entrevistas em uma turma de 1º ano de uma escola pública da cidade de Curitiba-PR, baseando-se também em diversos documentos que norteiam o planejamento dos afazeres docentes no espaço escolar, a fim de “[...] compreender o conceito de alfabetização que permeava o trabalho pedagógico [...]” (Dias, 2021, p. 98).

Ao analisar uma das entrevistas, Dias (2021) pôde perceber que a concepção de alfabetização adotada pela docente relacionava-se ao domínio do sistema de escrita alfabética. Conforme a autora, isso, em parte, tem relação com o trabalho de alfabetização da Rede Municipal de Educação de Curitiba, que estabelece que o processo de alfabetização, além de estar relacionado com a apropriação do sistema da escrita, compreendendo os princípios de seu funcionamento, das convenções regulatórias correspondentes entre letras e sílabas e seu valor sonoro, precisa ser desenvolvido em meio a práticas sociais.

Como Dias (2021) apresenta, a entrevistada levou em consideração a aprendizagem partindo das unidades mínimas da escrita, isto é, iniciava o trabalho de alfabetização com letras, depois, sílabas, e, por último, palavras. A partir de observação feita em sala de aula, Dias (2021)

verificou, por meio de atividades elaboradas pela docente e aplicadas em sala de aula, que a concepção de alfabetização deriva da perspectiva tradicional de alfabetização. O ensino é fragmentado e, no que tange ao processo de aquisição da língua escrita, enfatiza-se o trabalho de segmentação, desconsiderando o todo, dificultando, assim, a compreensão do uso social da leitura e da escrita.

No ensino tradicional, a abordagem frequentemente enfatiza a representação e a memorização, sendo a escrita vista como uma mera representação da fala, ou seja, as palavras escritas são consideradas equivalentes exatos das palavras faladas. Nesse cenário, a ênfase recai sobre a correspondência direta entre as duas formas de comunicação, favorecendo uma abordagem mais mecânica e decorativa da escrita.

Em contrapartida, em uma perspectiva de alfabetização histórico-cultural¹⁹, a compreensão da escrita é outra. Aqui, a escrita é vista como uma linguagem composta por signos, que têm suas próprias características e particularidades. Isso significa que a escrita é mais do que uma mera transposição da fala para o papel; é uma linguagem simbólica que envolve a compreensão dos signos e seus significados. Nesse contexto, os signos são elementos fundamentais, pois representam sons, palavras e conceitos de maneira abstrata, exigindo dos aprendizes uma compreensão mais profunda e uma habilidade de decodificação.

Com base na questão central de sua pesquisa, que indaga se as práticas pedagógicas da alfabetizadora influenciam na aquisição da leitura ao final do primeiro ano do ciclo I, Dias (2021) destaca a complexidade envolvida na aquisição da língua escrita e da leitura no contexto escolar. A autora enfatiza que, embora as crianças tenham acesso a textos escritos desde sua tenra idade, ao ingressarem na escola elas iniciam o processo de assimilação e compreensão das regras que regem os pilares da leitura e da escrita (Dias, 2021). Para atingir esse objetivo, ela ressalta a importância de organizar as práticas pedagógicas com o propósito de compreender as habilidades fundamentais relacionadas a esses processos (Dias, 2021). Portanto, torna-se imperativo para os professores alfabetizadores a elaboração de estratégias educacionais que facilitem o desenvolvimento das habilidades mencionadas com base no uso funcional das linguagens escrita e oral.

Para o desenvolvimento do comportamento leitor pelos alunos, na percepção de Dias (2021, p. 120), é preciso que eles compreendam a relação que têm com o texto (relação leitor-texto) e com outros leitores (relação leitor-leitor). “Por isso, a prática de leitura deve ser

¹⁹ No Capítulo 2, abordamos as bases da Teoria Histórico-Cultural na perspectiva da aquisição da língua escrita.

planejada, de modo que sejam disponibilizados momentos de diálogo entre os indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem” (Dias, 2021, p. 120).

Nessa lógica, para a formação de leitores proficientes, é necessário que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética, para que, a partir disso, desenvolvam habilidades cognitivas de processamento, de modo a compreenderem o significado daquilo que estão lendo (Dias, 2021). É no desenvolvimento desses saberes que a atuação do professor, mediante a ação pedagógica, favorece o aprendizado.

Neste capítulo, buscou-se, por meio da pesquisa do “Estado da arte”, identificar as produções acadêmicas e científicas a respeito da temática desta pesquisa. Por essa razão, os textos que trouxemos aqui constituem discussões pertinentes ao objetivo desta investigação. Os textos apresentados nesta seção abordam tópicos relevantes para nossa proposta. É importante observar que essas referências não abrangem todos os estudos disponíveis, tendo sido escolhidas segundo a relevância que têm para o tema em análise. A preocupação residiu em levantar e analisar os conhecimentos produzidos sobre o objeto de análise aqui selecionado e sobre o modo pelo qual esses trabalhos auxiliariam e forneceria pistas (ou não) para a ampliação dos saberes.

Reiteramos que esse levantamento das produções científicas foi elaborado a partir de bases de dados determinadas e, nessa busca, não encontramos estudos diretamente relacionados com o processo de materialização da política curricular de alfabetização catarinense e com as práticas pedagógicas sob o viés da Teoria Histórico-Cultural. Ancorados nos pressupostos teórico-metodológicos dessa teoria, entendemos que a análise que aqui propomos pode contribuir para a compreensão da teoria que embasa o currículo catarinense, bem como colaborar para a efetivação dessa política curricular.

Diante do que foi apresentado neste capítulo, de modo panorâmico sobre a temática em questão, é possível inferir, levando em consideração todo o conhecimento produzido, que o objeto desta pesquisa tem relevância ao constituir uma busca pela compreensão de como as políticas curriculares impactam o processo de aprendizagem, nesse caso, a política curricular catarinense. Ao mesmo tempo, os dados aqui apresentados nos ajudam a compreender a complexidade do processo de materialização das políticas curriculares, de modo a torná-las vivas, considerando que não basta que existam, é preciso garantir sua implementação, e isso envolve um processo de gestão permanente e um acompanhamento sistemático.

Nessa direção, a seguir apresentamos, inicialmente, uma breve retrospectiva do modo como a Política Curricular de Alfabetização de Santa Catarina foi sendo construída ao longo dos anos até chegarmos ao Currículo Base do Território Catarinense (2019). Na sequência,

apresentaremos, então, as reflexões acerca do processo de materialização da política de alfabetização catarinense e como ela está se consolidando, considerando o olhar de professores alfabetizadoras que estão em sala de aula²⁰ e das turmas de alfabetização em 2023.

²⁰ Como já explicitado, os dados que apresentamos aqui constituem uma amostra da percepção dos educadores sobre o processo de gestão, não representando, portanto, a opinião da totalidade dos professores da rede estadual de Santa Catarina.

4 POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA

As políticas curriculares, neste trabalho, são conceituadas como políticas públicas, entendidas como a materialidade da intervenção estatal na sociedade — são o “Estado em ação”, conforme explicado por Azevedo (1997). As políticas educacionais estão inseridas na área das políticas públicas e caracterizam-se como a ação do Estado sobre a educação escolar (Jesus; Farenzena, 2013).

As políticas públicas, conforme descrito por Jesus e Farenzena (2013), são estruturadas com o objetivo de atender, ou, ao menos, parecer atender às necessidades da sociedade, sendo aplicadas em várias áreas da sociedade. É essencial perceber que, embora essas políticas sejam formuladas como políticas de Estado, são elaboradas por indivíduos que fazem parte de diversas comunidades, incluindo a comunidade política. Portanto, trata-se de um processo de interação que envolve a articulação de diferentes discursos e a criação de significados compartilhados pelos indivíduos, contribuindo para sua formação e desenvolvimento, conforme indicado por Macedo (2019, n.p.). Isso enfatiza as dimensões humana e social inerentes às políticas públicas e destaca como elas refletem a complexidade das interações humanas na busca por soluções para as questões sociais.

Nessa conjuntura, as políticas curriculares também representam a síntese de um processo de disputa de interesses em torno da definição do conhecimento escolar, disputa estabelecida entre os diferentes atores envolvidos no processo de sua construção e que evidenciam as relações de poder (Oliveira; Destro, 2005). As políticas curriculares constituem um complexo conjunto de ideias e práticas que se transformam em textos legais e documentos orientadores da educação (Santiago; Batista Neto, 2012).

Sacristán (2017, p. 109), ao se referir à política curricular, afirma que se trata de um aspecto, especificamente, da política educativa,

[...] que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro do sistema educativo, tornando claro o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele, intervindo, desta forma, na distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar e incidindo na prática educativa [...].

As políticas curriculares fazem parte da intervenção do Estado na organização da vida social, uma vez que as decisões em torno da ordenação de conteúdos e práticas do sistema educativo têm grande influência nas questões culturais, sociais e econômicas (Sacristán, 2017). Embora o Estado exerça um papel central, as políticas curriculares não são livremente impostas,

visto que são traduzidas em textos e práticas constantemente contextualizadas e recontextualizadas, durante seu processo de produção e implementação (Oliveira; Destro, 2005).

Em termos conceituais, a palavra “currículo” abriga diferentes conotações, abrangendo distintas abordagens. Nesses termos, concordamos com Jesus e Farenzena (2013, p. 84) quando dizem que

A pesquisa, a compreensão e a produção teórica em torno do currículo variam com o tempo em que ocorre a prática curricular, significando que o significado do currículo muda ao longo do tempo e com as mudanças pelas quais a sociedade está passando, refletindo visões de mundo, compromissos e posicionamentos teóricos. Nesse sentido, desenvolver uma definição que represente o conceito de currículo torna-se uma tarefa difícil e complexa, uma vez que os estudiosos do currículo não concordam com tal definição, e o termo é ambíguo e tem significados diferentes.

Neste trabalho, entre as diversas concepções de currículo, adotamos a perspectiva histórica. Reiteramos, assim, a afirmação de Grundy (1987 *apud* Sacristán, 2017, p. 14), para quem “[...] o currículo não é apenas um conceito, é uma construção cultural”. Consideramos, então, o currículo como um produto social e cultural, em constante processo de construção, reconstrução, significação e interpretação. Dada sua natureza processual, ele requer uma perspectiva pautada por “[...] questões sociológicas, políticas e epistemológicas” (Moreira; Silva, 2002, p. 7).

A partir disso, o currículo pode ser compreendido como processo, uma confluência de práticas, conforme sugerido por Sacristán (2017, p. 99):

[...] o currículo é um objeto que se constrói na configuração, implantação, implementação e expressão de determinadas práticas pedagógicas, na sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele operam. [...] o currículo pode ser visto como objeto que cria em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em suas configurações, incidindo sobre aspectos distintos.

Além dos apontamentos do autor, é fundamental ter clareza sobre as imbricações produzidas no e pelo currículo, tais como o contexto das políticas curriculares, por meio das quais se produzem os conceitos que determinam o significado do currículo. Posto isso, o currículo escolar assume diferentes enfoques: em certa medida, não se trata de um conjunto de conhecimentos neutros, inocentes e desinteressados; é visto a partir da disputa entre múltiplos agentes e forças que contestam esse espaço (político, econômico e social), na busca por moldar a educação, consoante uma determinada visão dominante (Silva, 2004). Há de se observar,

então, não só a forma como o currículo organiza os saberes escolares, mas, sobretudo, a formação da cidadania a que se propõe e o programa social ao qual pertence, o que o torna central no contexto educacional.

Nessa conjuntura, é preciso entender que o currículo está imerso em relações de poder, uma vez que veicula um ponto de vista social e idiossincrático; é sempre fruto de seleção e busca, em última análise, com o propósito de construir uma identidade baseada na educação, com vistas a “[...] garantir o consenso, de obter hegemonia” (Silva, 2004, p. 16). Isso significa que o currículo não apenas transmite conhecimento, mas também influencia a forma como as pessoas pensam, o que valorizam e como se identificam. Em outras palavras, ele desempenha um papel fundamental na construção das identidades social e cultural de um grupo ou sociedade.

Então, o conhecimento especialmente incorporado no currículo está intimamente ligado a determinado setor político — “[...] é sempre parte de uma *tradição seletiva*, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 2002, p. 59). Apple (2002) nos convida a olhar para além do currículo como um simples conjunto de fatos e a compreender sua natureza política e cultural. Isso nos lembra da necessidade de um currículo diversificado, inclusivo e crítico, que promova o pensamento reflexivo e o debate sobre as complexas dinâmicas que moldam o conhecimento e a sociedade.

Frente a isso, importa enfatizar que o conhecimento apresentado no currículo não pode ser analisado fora de seu contexto, pois é um objeto social e histórico que reflete diretamente as condições com as quais lida (Sacristán, 2017). É preciso, pois, entender o currículo como um objeto situado em um contexto social e histórico. Essas considerações, conforme discutido, são refletidas nas políticas curriculares que norteiam a educação básica nos diferentes estados da Federação. No Estado de Santa Catarina, esse processo se materializa na Proposta Curricular de Santa Catarina, sobre a qual discutiremos na próxima seção.

4.1 PERCURSO HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA: PANORAMA

A Proposta Curricular de Santa Catarina emergiu como resultado de um processo de intensa mobilização e engajamento por parte dos professores, que demonstraram grande interesse em contribuir ativamente na elaboração da política curricular do Estado. Coan e

Almeida (2015) asseveram que a educação catarinense passou por grandes mudanças, iniciadas na década de 1960. Nessa época, uma onda de desenvolvimento estava ocorrendo no Brasil. Os governadores do Estado de Santa Catarina seguiram o mesmo caminho, integrando o Estado a um projeto de desenvolvimento nacional, implementado por Juscelino Kubitschek a partir de 1956.

Além disso, a partir de 1964, quando o governo militar assumiu o país, surgiu a ideia de uma educação nacional voltada para a formação de alunos em atividades práticas e para a formação técnica, de modo que estivessem preparados para atender às demandas do mercado de trabalho e para garantir que os trabalhadores suprissem o crescimento econômico industrial esperado à época (Coan; Almeida, 2015).

Essa situação só foi se modificando com a redemocratização do país, dado que, no início da década de 1980, com o enfraquecimento do governo militar, despontava uma acirrada luta por eleições diretas, nos âmbitos nacional, estadual e municipal (Coan; Almeida, 2015). Esse movimento ganhou força devido às “manobras” ocorridas durante esse período, que havia transformado as eleições em indiretas durante o governo militar. Busnardo Buemo (2002, p. 73), ao tratar das eleições, esclarece que, em 1982, elas ocorreram de forma direta,

[...] e governadores de todo o país foram eleitos por voto direto, e muitos candidatos da oposição foram vitoriosos. [...] Essa eleição direta teve grande influência nos rumos da educação. É a partir daí que começam a surgir novas orientações da política educacional.

No Estado catarinense, como já mencionado, o início dos anos de 1980 foi marcado por uma intensa movimentação advinda da primeira greve de professores. O movimento buscava a implementação de uma nova política curricular, e a concretização desse ideal teve início a partir de seminários regionais. Como esperado, a busca por um novo modelo curricular afetou significativamente a educação catarinense, na perspectiva de um currículo que atendesse à demanda educacional do Estado (Coan; Almeida, 2015).

No ano de 1985, o Conselho Estadual de Educação emitiu um documento orientador que ficou conhecido como ‘Livro Verde’. Tratava-se de uma resolução para orientar a educação catarinense, atendendo a suas necessidades à época, o qual serviu como um plano de gestão educacional para a administração de 1985/1988. Contudo, o governo posterior não deu sequência ao processo, já que tinha a intenção de provocar mudanças mais significativas na reestruturação do currículo escolar catarinense (Busnardo Buemo, 2002).

O governo estadual naquele período era chefiado pelo então governador Esperidião Amin Helou Filho e seu vice, Victor Fontana (1983-1987), do Partido Democrático Social. Por meio dessa movimentação, ocorreram vários seminários, realizados em escolas, municípios e regiões. Como resultado, em 1984 foi realizado o Congresso Estadual de Educação, durante o qual foram escolhidos 538 delegados que discutiram e elaboraram a “linha mestra” do Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (Busnardo Buemo, 2002).

Em 1985, após o fim do governo militar-civil, o Brasil vivenciou uma abertura política e a possibilidade do voto popular nas eleições federais, estaduais e municipais, devido à redemocratização do país (Coan; Almeida, 2015). Essas circunstâncias contribuíram para a busca de novas perspectivas curriculares, o que culminou na elaboração da Proposta Curricular de nosso Estado, ao final dos anos de 1980. Essas perspectivas curriculares objetivavam o desenvolvimento de novas recomendações curriculares na maior parte do país, e na esfera estadual o movimento em torno da proposta não foi diferente (Thiesen; Staub; Maurício, 2011).

Após a redemocratização, foi lançada, no ano de 1991, a primeira publicação curricular, resultado dessas discussões, com o objetivo de ser o documento de referência teórico-metodológica para as escolas estaduais. A “Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina: uma contribuição para a Escola Pública do Pré-escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de adultos” (Santa Catarina, 1991) está ancorada na teoria histórico-cultural. Nesse documento, “[...] decide-se que ser humano se quer formar, para construir qual modelo de sociedade. Conseqüentemente, escolhe-se o que ensinar, como também se escolhe a maneira de compreender e provocar a relação do ser humano com o meio em que vive” (Santa Catarina, [200-], n.p).

Thiesen (2007) aduz que o cenário era favorável a propostas de natureza mais democrática, e o grupo gestor que assumiu os trabalhos havia encampado o novo processo. Havia um grande desejo de mudanças por parte da categoria docente, não só relacionadas ao currículo, mas também às condições de trabalho. Nesse contexto, a proposta ganhou força, na tentativa de dar respostas aos anseios não apenas da classe educacional, mas de toda a sociedade e, assim, solucionar os problemas existentes.

Como a situação era favorável, o marco filosófico que passou a guiar a educação catarinense pautou-se no materialismo histórico e dialético, do ponto de vista pedagógico, e a abordagem epistemológica escolhida foi a psicologia histórico-cultural, que emergia como uma teoria que buscava dar conta de explicar a realidade e pensar a educação a partir das práticas sociais e culturais (Thiesen, 2007). Essas opções também se seguiram nos demais documentos

orientadores elaborados, como as propostas curriculares de 1998, 2005, 2014 e o Currículo Base do Território Catarinense, de 2019.

Apesar do clima animador, nas gestões posteriores — 1991-1994 — houve uma estagnação dos trabalhos relacionados à atualização e à implementação das propostas. Isso ocorreu em virtude de mudanças no cenário político, mais voltado a uma agenda liberal. No entanto, com a chegada do novo governo, que assumiu em 1995, foram retomados os trabalhos de implantação das propostas curriculares para a educação catarinense, devido à necessidade de dar sequência às mudanças tão esperadas. Nesse mesmo ano, “[...] o grupo político que havia iniciado a discussão e a sistematização da primeira versão da proposta recuperou o poder na esfera estadual e imediatamente iniciou o processo de construção de uma segunda etapa da proposta” (Thiesen, 2007, p. 49).

Thiesen (2007) relata que a segunda fase de discussões, com forte engajamento dos educadores, culminou na publicação, em 1998, de três cadernos pedagógicos, com os seguintes títulos: Caderno 1: Propostas Curriculares de Santa Catarina: Educação Infantil, Fundamental e Médio Educação – Disciplinas Curriculares (Santa Catarina, 1988a); Caderno 2: Proposta Curricular Catarinense: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio – Formação de Professores para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Santa Catarina, 1988b); e Caderno 3: Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares (Santa Catarina, 1988c).

Em 2001, uma nova coordenação da Secretaria de Estado da Educação reacendeu as discussões sobre as propostas curriculares, o que resultou na elaboração do documento intitulado “Diretrizes 3: Organizando as Práticas Educativas Escolares” (Santa Catarina, 2001). Contudo, esse documento, apesar de servir como orientação, carecia de profundidade. Ele apresentava conceitos básicos necessários para os componentes curriculares e estabelecia um conjunto de habilidades e competências para cada série e disciplina. No entanto, as concepções de competência e habilidade foram identificadas como discordantes em relação às versões anteriores, o que, segundo Thiesen (2007, p. 52), colocava em risco a coesão teórica da proposta e prejudicava o esforço dos educadores.

Apesar da discordância, Thiesen (2007, p. 52) esclarece que o caderno representou o empenho de uma equipe de educadores em dar continuidade às discussões em andamento na rede de educação. Visando prosseguir com os trabalhos iniciais e buscar uma sistematização teórica dos documentos orientadores, em 2003, com a eleição do novo governador, Luiz Henrique da Silveira, houve a retomada das discussões sobre a Proposta Curricular. Nesse ano, a Secretaria de Educação passou a liderança desse processo ao grupo de educadores, que iniciou

a elaboração do que viria a ser a Proposta Curricular de Santa Catarina. Dessa forma, a Secretaria de Estado da Educação revigorou o movimento iniciado em 1991, marcando o início de uma nova fase de trabalho. Após muitas discussões, houve a publicação de mais um caderno pedagógico, que teve como título “Proposta Curricular de Santa Catarina – estudos temáticos”.

O referido documento trazia um conjunto de textos com abordagens teórico-metodológicas para as seguintes temáticas: “educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens” (Thiesen; Staub; Maurício, 2011, p. 117). Em conjunto, essas temáticas abrangem uma ampla gama de questões educacionais, desde o desenvolvimento inicial até a educação contínua ao longo da vida. Isso reflete a complexidade e a importância do campo da educação, que desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos e na sociedade como um todo. Portanto, esse documento fornece uma visão abrangente e diversificada das áreas que precisam ser consideradas na formulação de políticas educacionais e práticas pedagógicas eficazes.

De 2005 a 2014, nenhuma alteração mais significativa foi realizada nos documentos orientadores da educação catarinense. Contudo, no ano de 2014, o Estado de Santa Catarina lançou a Proposta Curricular de Santa Catarina intitulada: “Formação Integral na Educação Básica”, reafirmando o compromisso com a linha teórica assumida e estabelecendo orientações didático-pedagógicas para o atendimento educacional em toda a rede de educação. É nesse documento que se solidifica a matriz histórico-cultural, com os estudos de Vigotski como orientadores das práticas educacionais a serem desenvolvidas pelos docentes. Ele ratifica o compromisso da formação de um ser “omnilateral”, a partir de uma aprendizagem a serviço do desenvolvimento humano (Busnardo Buemo, 2002; Coan; Almeida, 2015; Saviani, 2021; Thiesen, 2007; Thiesen; Staub; Maurício, 2011).

Em nível nacional, nesse mesmo ano é lançado o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Dentre as vinte metas estabelecidas para a educação básica, quatro dizem respeito à implementação de uma base curricular comum para todo o território nacional. Na mesma esteira, o Estado catarinense elaborou seu Plano Estadual de Educação, no ano seguinte (Santa Catarina, 2015). Ainda, no que concerne à base curricular comum, em 2015 foi lançada uma versão preliminar, submetida à consulta pública e, após discussões e algumas reformulações, o documento final ficou pronto em dezembro de 2017 (Brasil, 2017). Ele serviria de base para a nova formulação dos currículos estaduais. Em Santa Catarina foi publicado, em 2019, o Currículo Base do Território Catarinense (Santa Catarina, 2019b).

A Base Nacional Comum Curricular estabeleceu um “pacto federativo”, por meio do qual estados, municípios e o Distrito Federal, de forma cooperativa e colaborativa,

comprometem-se a construir ou reconstruir seus currículos com base nos conteúdos básicos de aprendizagem estabelecidos pela Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). No Estado de Santa Catarina, seguindo o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular, as discussões iniciaram em 2015, mas a preparação e elaboração/redação do último documento iniciou em 2018, tornando-se o novo currículo escolar em 2019.

No referido ano, o governador Carlos Moisés lançou o Currículo Base do Estado de Santa Catarina para a Educação Infantil e Fundamental (Santa Catarina, 2019b). Esse é o documento que, de fato, implementa a Base Nacional Comum Curricular no Estado de Santa Catarina, conforme a Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 070, de 17 de junho de 2019 (Santa Catarina, 2019a). O Currículo Base do Território Catarinense é válido para todas as escolas do território catarinense, tanto públicas quanto privadas. É obrigatório para as escolas pertencentes à rede estadual de educação, sendo opcional para as redes municipais e privadas; contudo, elas devem optar pela Base Nacional Comum Curricular ou produzir seus próprios currículos, tendo como referência a própria Base Nacional Comum Curricular.

O Currículo Base do Território Catarinense é o mais recente documento curricular oficial do Estado de Santa Catarina e que mantém os pressupostos teórico-metodológicos assumidos em 1991, reiterados em 2014, por meio da Proposta Curricular. Quanto a sua implementação, o art. 7º da Resolução Conselho Estadual de Educação nº 070/2019 dispõe:

Art. 7 Prazos para implementação de currículos e recomendações pedagógicas baseadas no currículo básico da educação infantil e fundamental no Estado de Santa Catarina, ou novos currículos e novas recomendações pedagógicas adaptadas da base curricular comum nacional de instituições ou redes educacionais que não atender aos alunos do Programa da Fundação do Estado de Santa Catarina, este é o início do ano letivo de 2020. (Santa Catarina, 2019a, p. 2).

Portanto, trata-se de um documento que ainda está em fase de implementação no Estado, em decorrência da emergência sanitária enfrentada em 2019, mesmo ano do início de sua implementação. Os desafios são grandes, mas o Currículo Base do Estado de Santa Catarina trouxe para as redes possibilidades de trabalho com orientações didático-pedagógicas que vão ao encontro da formação integral dos sujeitos, em uma perspectiva histórico-cultural. Assumida a matriz teórica, a busca é pela oferta de uma educação mais democrática, que considere o conjunto de conhecimentos produzidos pela humanidade e permita que todos tenham acesso a uma educação de qualidade (Saviani, 2021b; Santa Catarina, 2014, 2019).

A matriz histórico-cultural está centrada no processo histórico-social para o desenvolvimento do psiquismo humano, que se efetiva a partir da apropriação da cultura, por

meio da interação entre as pessoas. Esses processos de comunicação, envolvendo as funções psíquicas superiores, efetivam-se, primeiramente, na atividade externa (interpessoal) e, posteriormente, na atividade interna (intrapessoal). São processos mediados pela linguagem (Libâneo, 2004b).

Para a Teoria Histórico-Cultural, o papel da história social e da atividade humana coletiva é essencial na formação das funções mentais superiores. Nesse sentido, destaca-se o papel que a mediação cultural adquire nos processos de conhecimento “[...] e, ao mesmo tempo, a atividade individual de aprendizagem para apropriação ativa da experiência sociocultural da humanidade, mediada pela comunicação e pelas relações intersubjetivas” (Libâneo, 2004b, 134). Sob essa ótica, o ensino é responsável por criar condições necessárias ao desenvolvimento, daí a importância de se ter um currículo que leve em consideração os processos de desenvolvimento humano (Saviani, 2021a; Santa Catarina, 2014, 2019).

Nessa instância, a aprendizagem decorre da apropriação do conhecimento, mediada pela linguagem e pelas relações com as outras pessoas. Para tanto, os currículos escolares devem ser estruturados de forma a articular essas relações em favor de uma aprendizagem que efetivamente guie o desenvolvimento. Embora a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidam de imediato, são processos inter-relacionados que não ocorrem distantes, mas no curso do desenvolvimento humano (Vigotski, 2001).

Com base no exposto, percebemos a relevância do papel da organização do processo pedagógico na educação, visando implementar práticas pedagógicas para promover o desenvolvimento integral da criança e contribuir para ampliar sua aprendizagem. Portanto, a escola deve ser a instância em que ocorrem processos capazes de promover o desenvolvimento humano, priorizando as crianças e proporcionando-lhes um ambiente de aprendizagem verdadeiramente humano; sobre esse processo discorreremos na próxima seção.

4.2 O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO NA PROPOSTA CURRICULAR

Podemos perguntar, inicialmente: o que é a alfabetização? Para tentar responder a essa indagação, entendemos, em concordância com Magda Soares (2021b), que a alfabetização pode ser definida como o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e das convenções para seu uso. É a aprendizagem por meio da qual se desenvolvem as habilidades de ler e escrever. Nesse processo de aquisição da língua, além de a criança se apropriar dessas habilidades e desenvolvê-las, ela aprende seu uso em diferentes contextos reais.

Em vista disso, a alfabetização é fundamental na educação básica: ela possibilita o acesso à leitura e à escrita, habilidades essenciais para o desenvolvimento cognitivo e social do indivíduo. Nessa perspectiva, a Proposta Curricular de Santa Catarina, em suas diferentes edições, buscou fundamentar as orientações mediante a Teoria Psicológica Histórico-Cultural, que embasa a prática educacional e, por extensão, o processo de alfabetização.

A Teoria Histórico-Cultural, desenvolvida por Vigotski e seus seguidores, tem como premissa básica a ideia de que o desenvolvimento humano é mediado por instrumentos e signos culturais, ou seja, “[...] o homem se desenvolve a partir da interação com o meio cultural em que está inserido” (Vigotski, 2010). O autor (2010) considera a cultura um fator determinante para o desenvolvimento da linguagem escrita, uma vez que é por meio do contato com a cultura escrita que o indivíduo constrói seu conhecimento sobre a língua escrita e suas normas. Sabemos que a língua escrita é um produto da cultura, construído historicamente pelos homens, que vai além do domínio dos grafemas, visto que envolve a relação simbólica estabelecida entre os seres humanos: é por meio da língua que suas relações são mediadas.

Com esse objetivo, a Proposta Curricular de Santa Catarina traz fundamentos para que o docente possa proporcionar aos alunos o contato com diversos materiais escritos, como livros, revistas, jornais, textos informativos e literários, de forma a possibilitar a familiarização com diferentes gêneros textuais e ampliar o repertório linguístico dos alunos. Além disso, valoriza a produção de textos pelos alunos, desde as séries iniciais, como forma de promover a expressão escrita e o desenvolvimento da autonomia.

É por meio dessa mediação que ocorrem o desenvolvimento cognitivo e a construção do conhecimento. Nesses termos, a alfabetização é entendida como uma atividade que se dá no contexto social, em que os alunos são expostos a diferentes situações de leitura e escrita, mediadas por materiais e instrumentos culturais, como textos de diferentes gêneros, livros, revistas, jornais, entre outros. Para que a criança possa se apropriar desse complexo sistema ortográfico-alfabético, existe uma progressão na interação entre desenvolvimento e aprendizagem, originando fases

[...] que resultam da ação recíproca entre causas *internas*, que geram o desenvolvimento, particularmente a maturação de processos cognitivos e processos linguísticos, da visão e da memória, e causas *externas*, que provocam a aprendizagem, fundamentalmente as experiências com a língua escrita no contexto sociocultural, e o ensino, seja informal, na família e em outras instâncias não escolares, seja formal, em instituições educativas. (Soares, 2021a, p. 56, grifos no original).

Na Proposta Curricular de Santa Catarina, o processo de alfabetização constitui-se a partir dessa mesma abordagem, ou seja, uma atividade social, culturalmente mediada. O documento de 1991, ao abordar a alfabetização, já deixa claro, no início do texto, a relação intrínseca entre o desenvolvimento do homem e a construção de sua própria história, pontuando a necessidade de construção da linguagem no curso do desenvolvimento da comunicação entre os homens (Santa Catarina, 1991).

Segundo os pressupostos da Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 1991, p. 14),

Ao produzir a linguagem – ou seja, a possibilidade de codificar objetos e experiências pelas palavras – o homem produz a possibilidade de organizar a atividade prática do grupo (comunicando as informações necessárias) e acumular as experiências realizadas (pela troca e transmissão de informações). Acumulando e transmitindo suas experiências, os homens criam a possibilidade de que a geração seguinte possa continuar o processo de desenvolvimento das formas humanas de vida a partir do estágio já atingido.

Em outras palavras, a linguagem não é somente um instrumento para a comunicação entre os homens, “[...] ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humano [...] torna-se a forma e o suporte de generalização consciente da realidade” (Leontiev *apud* Santa Catarina, 1991, p. 14). Inferimos, desse posicionamento, que, além da apropriação da linguagem para seu uso em situações reais, ela é a base do desenvolvimento de processos mentais mais complexos e elaborados.

Ao reconhecer que a linguagem é a base de construção da consciência e do pensamento humano, insta evidenciar que, para compreender a alfabetização, considerada um processo de apropriação das diferentes linguagens, deve-se ter “[...] como fundamento as concepções de conhecimento, aprendizagem e desenvolvimento, assumindo com os demais saberes, a opção desta Proposta Curricular” (Santa Catarina, 1998a, p. 27). Isso sugere que a abordagem serve como base para definir o que é valorizado e ensinado no sistema educacional, influenciando diretamente os caminhos tomados na educação e as escolhas feitas em relação a quais saberes os alunos têm acesso.

Dessa forma, a abordagem escolhida influencia diretamente o que é valorizado e ensinado, moldando os caminhos da educação e determinando de quais conhecimentos os alunos podem se apropriar, dado que o conhecimento é formado pelas “[...] produções humanas, histórica e culturalmente elaboradas e apropriadas pelos sujeitos, através das interações sociais, na busca da compreensão de si, do outro e do mundo” (Santa Catarina, 1998a, p. 27). Não

podemos compreender o conhecimento como uma verdade pronta e acabada, haja vista que ele está em constante transformação,

[...] de acordo com o movimento histórico de cada sociedade. Deste modo, também os sentidos e significados da alfabetização se transformam na dinâmica das relações sociais. Articula-se a esta concepção de conhecimento a compreensão de aprendizagem e desenvolvimento, como processos intimamente relacionados. (Santa Catarina, 1998a, p. 27).

Nesse sentido, para o processo de alfabetização, a estratégia essencial é a generalização, conforme apontado por Davydov (1982). Nessa perspectiva, a generalização é um mecanismo que possibilita aos alunos estender o conhecimento adquirido em um contexto particular para outras situações semelhantes.

Nessa lógica, observamos, na Proposta Curricular de Santa Catarina, diretrizes que visam embasar as abordagens de ensino dos professores. O intuito é criar um ambiente no qual os alunos possam aplicar e extrapolar seus conhecimentos — o enfoque não se limita apenas à transmissão de informações, mas se direciona à capacidade dos alunos de extrair conceitos mais amplos a partir do conhecimento que adquirem. Portanto, a Proposta Curricular de Santa Catarina busca guiar a prática docente em direção a uma abordagem que permite aos alunos não apenas assimilar, mas também aplicar e contextualizar o conhecimento por meio da linguagem e de uma variedade de recursos educativos.

Assim, é indispensável, no processo de alfabetização, o convívio com a linguagem escrita no cotidiano escolar. A escola deve, pois, “[...] intensificar, no interior da sala de aula, a interação com as produções gráficas utilizadas no meio cultural” (Santa Catarina, 1998a, p. 29). Isso possibilita a organização de atividades reais e significativas, por meio das quais as crianças se relacionam com os diversos tipos de conhecimento, com os diferentes tipos de linguagem, com o outro, com a sua intencionalidade.

Devemos apresentar essas produções gráficas, utilizadas social e culturalmente, em suas diferentes funções,

[...] conforme o contexto social em que foram produzidas – função de registro, divulgação de informações e conhecimentos, lazer, comunicação, identificação, expressão de sentimentos e vivências. A interação com tais produções e suas funções permite que a criança perceba a importância da escrita na relação com os outros, tornando-a necessária”. (Santa Catarina, 1998, p. 29).

Um aspecto de fundamental relevância na Proposta Curricular de Santa Catarina é a interação social no processo de alfabetização. Para Vigotski (1989 *apud* Santa Catarina, 1998a),

a mediação ocorre por meio do uso de instrumentos e signos, possibilitando, pela interação social, tanto a transformação do meio quanto a dos sujeitos. Daí a importância da interação entre os alunos e o professor no desenvolvimento da linguagem escrita.

Há orientações, na Proposta, que auxiliam as práticas pedagógicas, para estimular a interação entre os alunos, por meio de atividades colaborativas, rodas de leitura, discussões em grupo, troca de ideias e experiências, produção coletiva de textos, entre outras, de modo que possam construir o conhecimento de forma coletiva e compartilhada. O trabalho colaborativo é valorizado como uma estratégia pedagógica que promove a troca de ideias, a construção de significados e o desenvolvimento da linguagem escrita de forma contextualizada e significativa (Santa Catarina, 2019).

Nessa perspectiva, à escola, como *lócus* privilegiado da construção e difusão do conhecimento científico, cabem algumas tarefas para garantir que as crianças se apropriem da linguagem escrita, de forma a atuar nos diferentes contextos culturais. Em vista disso, como ensinam Dangió e Martins (2018, p. 29), “[...] torna-se fundamental a elaboração de uma metodologia de caráter pedagógico e educativo propulsora do sucesso no processo de alfabetização [...]”, para a promoção de uma aprendizagem efetiva.

Nessa lógica, a necessidade de domínio da linguagem, bem como o estabelecimento de relações, constitui um fator de motivação no processo de alfabetização, pois se trata de algo determinante para o sucesso da aprendizagem da linguagem escrita, uma vez que estimula no aluno a busca por conhecimentos novos e o envolvimento ativo nas práticas de leitura e escrita. Por isso, tendo como documento norteador a Proposta Curricular de Santa Catarina, o professor pode criar estratégias que motivem os alunos a partir de temas relevantes para as atividades de leitura e de escrita; da valorização de suas experiências e saberes prévios e do estabelecimento de um ambiente acolhedor e estimulante para a aprendizagem.

Na alfabetização, a leitura e a escrita exigem a construção de significados: “Para ler e escrever é necessário construir significados e produzir sentidos” (Santa Catarina, 2005, p. 20). Para tanto, é preciso considerar a fala da criança, “[...] tão importante quanto as ações dela decorrentes para o alcance dos objetivos educacionais. [...] Através da oralidade é possível realizar uma variedade muito maior de atividades, usando, como instrumentos, não somente objetos à disposição, mas a própria linguagem” (Santa Catarina, 2005, p. 21).

Conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 21), é pela fala que “[...] as crianças constituem-se sujeitos capacitados para a aprendizagem, bem como para a apropriação de conhecimentos novos ancorados nas suas experiências prévias”. Por conseguinte,

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 [...]. (Santa Catarina, 2005, p. 23).

Convém ressaltar que, segundo os documentos orientadores para a educação catarinense, a alfabetização não é um processo isolado, mas, sim, parte integrante de um currículo que busca promover o desenvolvimento integral dos alunos. Dessa forma, trata-se de uma dimensão do currículo que se articula com outras áreas do conhecimento, como a matemática, as ciências, a história, a geografia etc. A partir dessa perspectiva, a alfabetização é compreendida como uma habilidade transversal que possibilita uma formação mais completa, preparando os alunos para enfrentar os desafios complexos e interconectados do mundo atual.

As atividades de aprendizagem não acontecem de maneira espontânea; por essa razão, o processo de ensino e de aprendizagem não pode se pautar no imprevisto, nas vontades manifestas dos alunos. É preciso pensar nas atividades, organizá-las e planejá-las para o alcance dos resultados. Com isso, cabe ao professor, como responsável pelo ensino, planejar as atividades que conduzirão os alunos à efetiva aprendizagem. Destarte, o currículo não pode representar a literalidade de conteúdos rígidos e desconexos, mas conectar o conhecimento teórico com as experiências de cada criança. Isso implica a problematização dos conteúdos curriculares e das interações estabelecidas na sala de aula (Santa Catarina, 2005).

Para efetivar a Proposta Curricular na alfabetização, com base na Teoria Histórico-Cultural, em Santa Catarina, é fundamental que o professor assuma um papel mediador e estimulador, promovendo situações de aprendizagem desafiadoras, contextualizadas e significativas, para possibilitar a construção ativa do conhecimento pelos alunos. Nesse sentido, o docente precisa elaborar estratégias que levem em conta o nível de desenvolvimento dos alunos, suas necessidades e potencialidades, promovendo a interação social, a generalização do conhecimento e a motivação para a leitura e a escrita.

Davydov (1988) destaca a importância da atividade prática como ponto central do processo de alfabetização na perspectiva histórico-cultural. Segundo o autor, a atividade prática é o motor do desenvolvimento humano, pois é por meio da ação sobre o mundo que o indivíduo constrói significados e atribui sentido às palavras escritas. Com esse propósito, o documento curricular catarinense traz orientações para a promoção de atividades práticas contextualizadas que permitam aos alunos vivenciar situações reais de uso da linguagem escrita, como a escrita de cartas, bilhetes, histórias e outros gêneros textuais (Santa Catarina, 1998; 2014; 2019).

Ao engajar os alunos em situações reais de uso da linguagem escrita, essas atividades oportunizam a colaboração entre o aluno e o professor, podendo este guiar aquele na direção de tarefas mais complexas do que seria capaz de realizar sozinho. Isso cria uma dinâmica de aprendizado capaz de ampliar as capacidades do aluno, por meio da interação e orientação do professor.

Essa abordagem diz respeito à *zona de desenvolvimento iminente*²¹, que é a distância entre o nível de desenvolvimento real do aluno e seu nível potencial de desenvolvimento, ou seja, entre aquilo que ele já pode fazer sozinho e o que consegue realizar com a ajuda de um mediador mais experiente (Leontiev, 2004). Nesses termos, o papel do professor, no processo de alfabetização, é fundamental, pois cabe a ele identificar a *zona de desenvolvimento iminente* de cada aluno e propor atividades desafiadoras, em um contexto real e funcional, para que os alunos possam aplicar o conhecimento de maneira concreta. Assim, as instruções são adaptadas às habilidades e conhecimentos atuais dos alunos, ao mesmo tempo em que eles desafiam e expandem esses limites.

A partir dos escritos de Vigotski, verificamos que a mediação atua como elemento indispensável não só no processo de alfabetização inicial, mas em toda a vida escolar dos sujeitos. Para isso, é importante que a dinâmica das atividades propostas e desenvolvidas nas salas de aula seja organizada de maneira atrativa, despertando o interesse das crianças. Deve ser levado em conta que as crianças, ao chegarem à escola, já têm contato com o mundo letrado, assim as atividades realizadas devem proporcionar a reflexão sobre a função da leitura e da escrita, práticas que serão inseridas na cultura letrada.

Sabendo que a criança está em contato com o mundo letrado cada vez mais cedo, a Proposta Curricular de Santa Catarina orienta que os professores desenvolvam o trabalho didático tendo em conta a *zona de desenvolvimento iminente*, considerada como ponto de partida para o planejamento das atividades de alfabetização. Para isso, é necessário conhecer o nível de desenvolvimento real dos alunos, por meio da observação e do registro de suas produções escritas e orais, e propor atividades que correspondam à *zona de desenvolvimento iminente* de cada um, segundo suas potencialidades e dificuldades (Davydov, 1982). Dessa forma, o professor pode estabelecer um trabalho pedagógico diferenciado, atendendo às

²¹ As diferentes versões dos documentos orientadores da educação catarinense utilizam o termo ZDP – *zona de desenvolvimento proximal*. Contudo, neste trabalho, para manter uma padronização, optamos por utilizar a expressão *zona de desenvolvimento iminente*, descrita e explicada por Zoia Prestes. Para a autora, na tradução do idioma russo para o português brasileiro, muitas publicações não foram fiéis aos escritos de Vigotski.

necessidades individuais dos alunos, o que contribui para ampliar seus conhecimentos em relação ao processo de alfabetização.

Para o planejamento das práticas educativas, o professor deve compreender a importância da *zona de desenvolvimento iminente*, de modo que consiga elaborar atividades que ajudem na aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É nesse contexto, como já dito anteriormente, que Vigotski (1998, p. 175) define a *zona de desenvolvimento iminente* como sendo

[...] a distância entre o nível real (da criança) de desenvolvimento determinado pela resolução de problemas independentemente e o nível de desenvolvimento potencial determinado pela resolução de problemas sob orientação de adultos ou em colaboração com companheiros mais capacitados. (Vigotski, 1998, p. 175).

Essa mediação/interação que a criança estabelece com o outro e com os adultos resulta no desenvolvimento das capacidades cognitivas superiores. Vigotski (1998), ao colocar em evidência a origem dessas funções, guiou suas investigações em direção ao conceito de interiorização, ou seja, ao processo pelo qual as formações exteriores se metamorfoseiam em interiores; no centro desse processo, o uso dos signos é predominante. Segundo o autor, é por meio da mediação, via signos, que profundas mudanças são introduzidas no comportamento humano.

Nesse sentido, muitas são as inquietações acerca do papel que a escola e os professores devem desempenhar para que haja o aprendizado. Estabelecer uma relação entre o que o aluno já sabe e o conhecimento que ele ainda não domina é a finalidade da organização educacional, com vistas a promover a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento humano.

Nesse processo, a linguagem desempenha um papel fundamental na construção do conhecimento; afinal, só se aprende a ler e a escrever participando nas práticas sociais. É por meio delas que a aprendizagem e o desenvolvimento da criança se realizam de forma significativa.

Nos documentos disponibilizados para o planejamento das ações educacionais também se destaca, nas escolas catarinenses, a importância da avaliação como parte integrante do processo de alfabetização. “A avaliação da aprendizagem constitui-se, então, num processo de acompanhamento dos sujeitos, de modo que forneça indicadores para o aprimoramento do processo educativo” (Santa Catarina, 2014, p. 46). A educação deve voltar-se para a formação integral do aluno e, para isso, deve pautar-se em estratégias de avaliação, a partir de três etapas, quais sejam: diagnóstico, intervenção e replanejamento.

Em conformidade com a Proposta Curricular de Santa Catarina (2014, p. 47), na etapa de diagnóstico, o “[...] professor verifica a aprendizagem que o estudante realizou ou não, compreendendo as possibilidades e as dificuldades do processo, no momento”. Na etapa de intervenção, o professor, após constatar que não houve apropriação suficiente de conceitos, “[...] reorganiza o processo de ensino possibilitando ao sujeito novas oportunidades de aprendizagem”. E a etapa de replanejamento corresponde a “[...] uma tarefa que se faz necessária sempre que as atividades, estratégias de ensino e seus respectivos resultados não se evidenciarem suficientes”.

Nesses termos, a avaliação é compreendida como um instrumento que possibilita ao professor identificar o desenvolvimento dos alunos, suas potencialidades e dificuldades, de forma a planejar as intervenções pedagógicas adequadas (Leontiev, 2004). Ao adotar essa perspectiva, a avaliação deixa de ser meramente uma medida de sucesso ou fracasso e se torna um meio para compreender o progresso individual de cada aluno. Ela permite ao professor identificar não apenas o que os alunos já dominam, mas também os desafios e obstáculos que enfrentam. Essa compreensão mais aprofundada do desenvolvimento dos alunos é crucial para o planejamento de intervenções pedagógicas direcionadas e eficazes.

A Proposta Curricular de Santa Catarina sugere o uso de diferentes estratégias de avaliação: observação, registro, análise das produções escritas e orais dos alunos, bem como a utilização de instrumentos diagnósticos que possam identificar o nível de desenvolvimento real e a *zona de desenvolvimento iminente* de cada aluno. Assim, a avaliação é compreendida como um processo contínuo e formativo que permite ao professor ajustar seu planejamento de acordo com as necessidades dos alunos, favorecendo o avanço do processo de alfabetização. A avaliação requer processos contínuos, que permitam analisar aspectos de intervenção, ou seja, auxiliem no planejamento das atividades e no redimensionamento das ações pedagógicas (Santa Catarina, 2019, p. 213).

A partir do que foi apresentado, podemos afirmar que as diferentes versões da Proposta Curricular de Santa Catarina e o Currículo Base (pelo menos na área de linguagens), foco desta pesquisa, para o processo de alfabetização, estão embasados na Teoria Histórico-Cultural, que compreende a alfabetização como um processo mediado pela cultura, envolvendo atividades práticas, em situações reais de uso, interação social, uso de materiais e instrumentos culturais. Autores como Davydov, Leontiev, Luria e Vigotski são referências importantes na fundamentação teórico-epistemológica dessas propostas, fornecendo bases sólidas para compreender o processo de alfabetização como uma atividade social e culturalmente mediada.

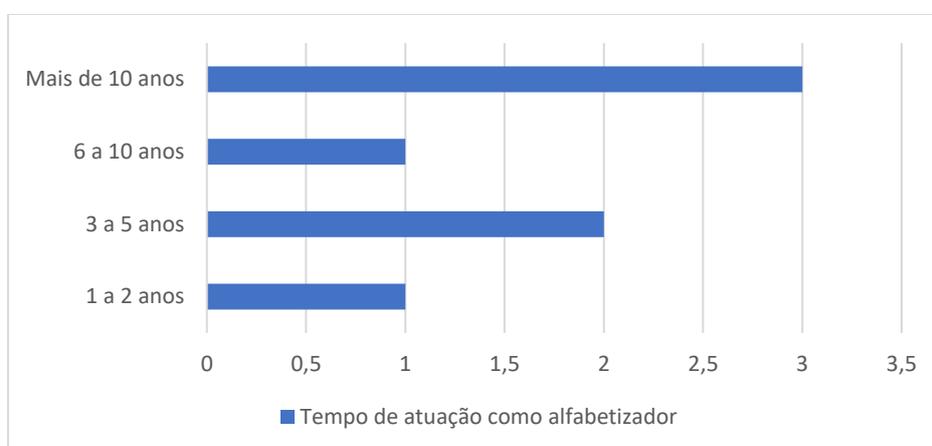
No próximo capítulo examinamos como esses pressupostos teórico-epistemológicos se materializam no âmbito da *práxis* pedagógica.

5 PRÁTICA PEDAGÓGICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA

Neste capítulo, apresentamos os resultados concernentes ao questionário a que responderam as professoras das instituições públicas de educação da Coordenadoria Regional de Educação de Tubarão (SC). Iniciamos contextualizando o perfil dos sujeitos em relação a sua experiência no ciclo alfabetizador.

Nesse sentido, o Gráfico 1 apresenta o tempo de atuação, como alfabetizadoras, das professoras participantes.

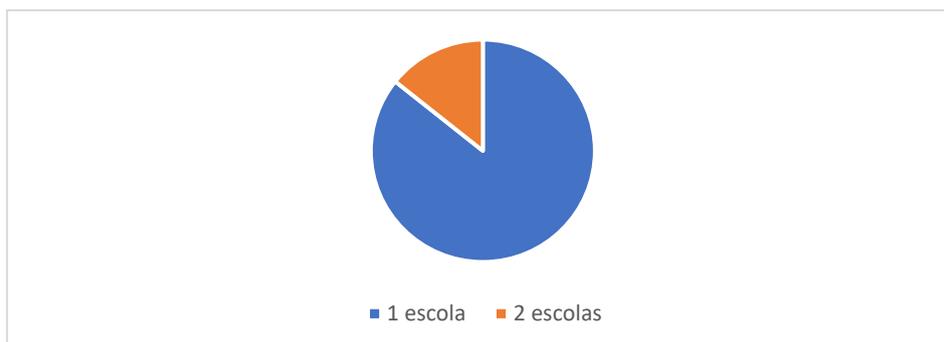
Gráfico 1 – Tempo de atuação como alfabetizadoras



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como é possível perceber no Gráfico 1, três professoras atuam em classes alfabetizadoras há mais de dez anos; duas professoras têm de seis a dez anos de atuação; duas estão atuando na faixa de três a cinco anos; e uma está atuando em turmas de alfabetização de um a dois anos. A maioria já tem experiência no ciclo alfabetizador, o que caracteriza, em certa medida, uma preferência das professoras por trabalhar com essas turmas. E para apresentar a quantidade de escolas em que lecionam, elaboramos o Gráfico 2:

Gráfico 2 – Quantidade de escolas em que trabalham

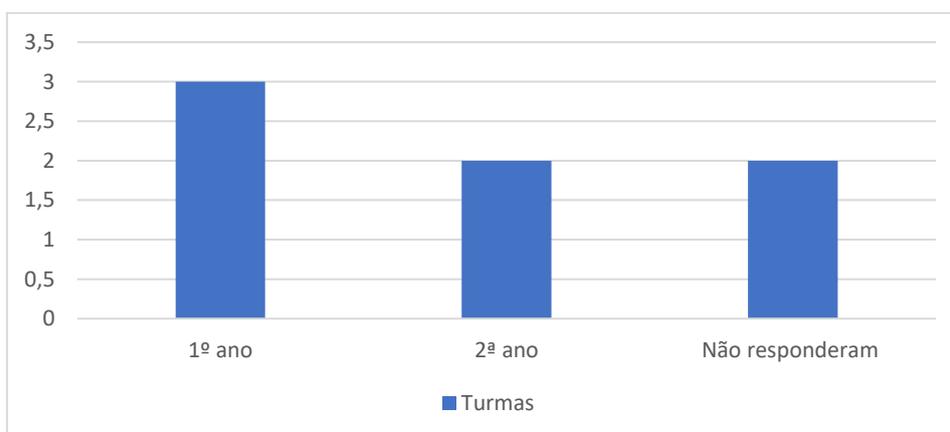


Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como podemos notar, a maioria das professoras trabalha em uma única escola; apenas uma trabalha em duas. Vale salientar que o Plano Nacional de Educação e o Plano Estadual de Educação estabelecem, até o final de sua vigência, que haja uma “[...] ampliação progressiva da jornada dos professores em uma única escola” (Santa Catarina, 2015, p. 113). Essa reconfiguração da educação pressupõe também repensar o papel e a atuação do professor no processo de ensino-aprendizagem, considerando que a dedicação exclusiva é vista como um dos pontos para alcançar a qualidade educacional.

Os dados apresentados, neste caso, refletem uma realidade para o ciclo alfabetizador bastante significativa e positiva, já que os professores têm vínculo com a escola. E, de posse dessa informação, solicitamos que as professoras indicassem a turma em que atuam, o que podemos visualizar no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Turmas em que as professoras lecionam



Fonte: Elaboração da autora (2023).

Vemos que três professoras atuam com turmas de 1º ano, e duas, com turmas de 2º ano. Duas professoras não responderam a essa questão.

Devido ao número reduzido de professoras que se dispuseram a participar e responder, ao questionário, reiteramos que o estudo representa apenas uma amostra da totalidade, e é considerando esse contexto que passamos a refletir nas próximas três seções.

Na primeira seção (5.1) discutiremos a concepção de alfabetização das professoras, dado que esta constitui uma dimensão crucial no âmbito da pesquisa educacional e da prática pedagógica. Esse entendimento permeia o cerne do processo de ensino e de aprendizagem da leitura e da escrita, moldando a abordagem metodológica empregada e impactando diretamente o desenvolvimento cognitivo e linguístico dos alunos.

Na segunda seção (5.2), com vistas a verificar, junto às professoras, como se dá sua prática pedagógica, perpassaremos os principais elementos que constituem seu fazer pedagógico em sala de aula, discorrendo sobre sua rotina e desafios que enfrentam cotidianamente para o exercício da profissão.

Na terceira seção (5.3), considerando que o fazer pedagógico deve estar alinhado com o que prevê o currículo estabelecido para o território catarinense, retomamos nosso objetivo principal a fim de verificar se a prática pedagógica das alfabetizadoras está em consonância com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, que fundamenta a educação catarinense.

5.1 AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO

A compreensão do processo de alfabetização pelos professores, de modo geral, não apenas afeta diretamente sua prática, como também os ajuda a enfrentar os desafios intrínsecos à educação. Uma compreensão sólida das abordagens de alfabetização permite aos professores tomarem decisões informadas sobre métodos, estratégias e recursos, enriquecendo sua prática e promovendo um ambiente de aprendizado eficaz e inclusivo.

Observar como elas entendem a alfabetização e quais concepções mantêm em relação a esse processo é uma etapa importante para discutir, posteriormente, o modo como exercem sua prática pedagógica. Isso, porque as visões e crenças das docentes podem influenciar significativamente a metodologia e as estratégias que utilizam em sala de aula.

Ao explorar essas concepções, podemos obter valiosos *insights* sobre como compreendem o desenvolvimento da linguagem escrita, quais objetivos buscam alcançar e quais estratégias utilizam para promover a alfabetização de seus alunos. Essa análise preliminar oferece um rico contexto para interpretar as respostas às questões da pesquisa.

Segundo Soares (2021a), a alfabetização desempenha um papel fundamental no contexto educacional e social, indo muito além da habilidade de ler e escrever. É um processo

que está intrinsecamente ligado à formação crítica e à participação ativa dos sujeitos na sociedade. Consoante o que dispõe Soares, P1 entende a alfabetização “[...] como um processo complexo, que ocorre simultaneamente com as práticas de letramento (aprender a ler, escrever e fazer uso dessas aprendizagens no cotidiano)”. Ou seja, a alfabetização não é vista apenas como aquisição de habilidades de leitura e escrita, mas como um processo que não se distancia do campo social.

Nessa mesma perspectiva, P4 e P7 indicaram que partem “[...] do conhecimento que o aluno traz de casa”. Assim, podemos entender que compreendem a alfabetização como um estágio inicial para o que Soares (2021b) destacou: o letramento é processo pelo qual a linguagem é parte integrante das atividades diárias e das interações sociais. Essas interações, que também constituem o pré-construído dos sujeitos quando chegam ao ciclo alfabetizador, como vimos no terceiro capítulo, a partir de Vigotski (2010), são os conhecimentos cotidianos, os quais, na escola, temos o papel de ampliar e aprofundar, desenvolver as habilidades cognitivas e a apropriação cultural, desempenhando um papel fundamental na formação do pensamento e na construção do conhecimento.

P6 ressalta que “[eu] parto do princípio do sócio interacionismo, onde a criança aprende a interação do sujeito com o meio em que vive”. Nessa concepção, as interações com outras pessoas, especialmente aquelas mais experientes, desempenham papel fundamental na construção do entendimento e no crescimento intelectual. O sociointeracionismo destaca como a cultura, a linguagem e as trocas sociais modelam os processos cognitivos e a aquisição de conhecimentos pelos sujeitos, dando ênfase às relações sociais para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento humano.

A alfabetização, na concepção de P1, P4, P6 e P7, é compreendida consoante as práticas reais em que a linguagem se dá; nesse sentido, ocorre necessariamente a partir do cotidiano do aluno, na relação que estabelece com os adultos/professores e com as demais crianças. É, portanto, um processo de construção de significados, por meio do qual os alunos se apropriam da linguagem e aprendem a utilizá-la nas práticas sociais (Soares, 2021b). Essas concepções demonstram consonância com o que é discutido no currículo oficial de Santa Catarina: facultar a apropriação da escrita por meio de trocas, considerando os conhecimentos dos alunos.

Os relatos das professoras se aproximam do que a Proposta Curricular de Santa Catarina (Santa Catarina, 1991, p. 14) já trazia nesse sentido: “[...] dominar a língua escrita é mais que apropriar-se de um instrumento de comunicação [...]”, é, sobretudo, produzir meios para atender a necessidades cada vez mais complexas, à possibilidade de desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que, segundo Vigotski (2010), são processadas nas inter-relações que

o sujeito estabelece. Efetivamente, é por meio da linguagem que os homens evoluem e se constituem nas relações, o que possibilita seu desenvolvimento.

Outro destaque, nas falas das docentes, está relacionado ao conceito de mediação. A mediação, segundo Vigotski, refere-se ao papel que os elementos intermediários, como ferramentas, símbolos ou outras pessoas, exercem sobre os sujeitos, como já destacamos no Capítulo 4. É por meio da mediação que o indivíduo interage com o mundo e com os outros, ou seja, as influências externas atuam na construção da compreensão e do pensamento. Nesses termos, alfabetizar é uma atividade sistematizada que pressupõe o professor como organizador do processo, responsável por criar as condições para que ocorra a aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento.

O conceito de mediação ganha destaque também na Proposta Curricular de Santa Catarina (2014), que enfatiza sua importância como elemento essencial no processo de ensino-aprendizagem. O documento reconhece o papel do professor como mediador do conhecimento, aquele que facilita a construção e a apropriação do saber pelos alunos. Para tanto, é crucial que os professores criem ambientes e situações de aprendizagem que propiciem a interação entre os alunos, entre eles e o conhecimento e entre eles e o mundo.

Nessa perspectiva, P1 destacou que “[...] para ensinar a ler e escrever é preciso que o ambiente alfabetizador esteja recheado de informações que levem as crianças a compreenderem seus usos”. Tal posicionamento está, efetivamente, de acordo com o que se tem estabelecido como currículo escolar. Para que essa sistematização seja efetiva e os alunos sejam alfabetizados, cabe, então, aos professores a utilização de diferentes recursos e instrumentos pedagógicos que respeitem as características individuais das crianças, sendo primordial, acima de tudo, que sua concepção de alfabetização seja convergente com as práticas educativas realizadas nas salas de aula.

Assim, embora algumas professoras, como P2 e P5, apresentem em seus relatos uma concepção de alfabetização mais voltada ao viés social, abarcando os pressupostos teóricos e metodológicos da Proposta Curricular de Santa Catarina, em algumas de suas falas é possível perceber o contrário. Isso ocorre, por exemplo, quando P2 afirma que “[...] falta suporte familiar a maioria dos pais acreditam que somente na escola a criança deve aprender e não auxiliam nas tarefas”, no entanto em sua fala aparece que a alfabetização deve se pautar na “consciência metafonológica”. É possível depreender, com base nisso, que a professora alterna entre uma concepção e outra de alfabetização, na medida em que concebe esse processo, simultaneamente, de forma social e/ou técnica.

Essa alternância entre as concepções de alfabetização também é perceptível na fala de P5, quando menciona que “[...] o que as crianças já trazem de casa e o que já sabem”, contudo aponta que a alfabetização pode ser compreendida a partir do desenvolvimento de “habilidade técnica e os códigos”. Nesse sentido, compreendemos que, assim como P2, P5 também oscila em relação ao modo como percebe o processo de alfabetização. Afinal, ora as professoras vislumbram a alfabetização como processo de ordem social, ora como uma técnica de aquisição linguística.

Essa variação nos remete ao que Saviani (2019) denomina como ecletismo pedagógico, que, segundo o autor, refere-se à abordagem educacional que procura combinar e integrar diferentes teorias, métodos e práticas pedagógicas. Segundo o mesmo autor, isso pode ser entendido como uma tentativa de aproveitar o que há de mais importante nas diferentes correntes pedagógicas, em vez da adoção de apenas uma abordagem exclusiva. De fato, isso permite que os educadores se beneficiem das contribuições das diferentes teorias, adaptando-as às necessidades e contextos específicos em sala de aula. Nesse sentido, é possível compreender que as referidas professoras se utilizam das diferentes propostas para cumprir o objetivo da alfabetização: ensinar às crianças o domínio da língua nos diferentes contextos.

Como podemos perceber, é fundamental, em qualquer processo educacional, buscar múltiplas perspectivas para concretizar os objetivos educacionais, e na alfabetização isso é imprescindível. Por esta e tantas outras razões é que acreditamos que a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Currículo Base do Território Catarinense são os documentos orientadores que devem fazer parte da prática pedagógica, dado o arcabouço teórico que forma a base da educação catarinense: a Teoria Histórico-Cultural, teoria que compreende a formação humana e seu desenvolvimento a partir das práticas sociais e das interações, propiciando o desenvolvimento humano.

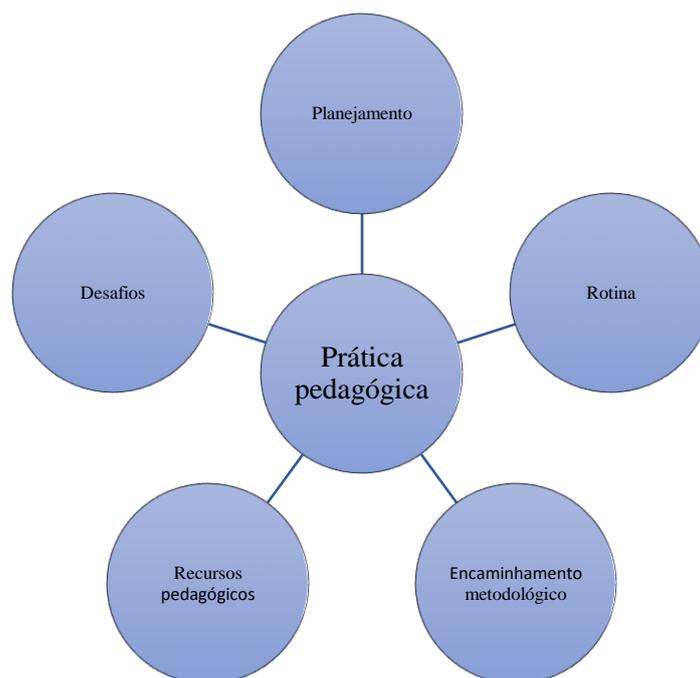
Em vista disso, tendo como parâmetro a Teoria Histórico-Cultural, principalmente no que tange às concepções de alfabetização das participantes da pesquisa, buscamos, na próxima seção, compreender como se efetiva a prática pedagógica das professoras segundo o que podemos depreender de seus relatos.

5.2 O FAZER DOCENTE NO CICLO ALFABETIZADOR

Na seção anterior, foram identificadas as concepções de alfabetização que guiam o trabalho das professoras participantes e a forma com que se articulam às orientações do currículo catarinense. Contudo, as concepções que cada professora adota em sua rotina

pedagógica só fazem sentido no fazer pedagógico. Assim, de modo a identificar como cada profissional articula os conhecimentos teóricos com a *práxis*, é fundamental compreender alguns aspectos que envolvem sua prática, conforme é possível observar na Figura 1.

Figura 1 – Aspectos da *práxis* pedagógica



Fonte: Elaboração da autora, 2023.

Para a efetivação da prática pedagógica, alguns aspectos se fazem relevantes no processo, tais como: o planejamento, a fim de verificar como ele organiza suas aulas; a rotina do professor em sala, de modo a compreender como ele executa as tarefas/atividades no dia a dia; o encaminhamento metodológico, com vistas a verificar se o professor contextualiza sua aula e de que modo o faz, para que a criança participe ativamente da aula, atribuindo sentidos ao que aprende; os recursos pedagógicos utilizados, de forma a identificar quais ferramentas os professores utilizam como forma de facilitar as aprendizagens; e os desafios encontrados no processo de alfabetização, de maneira a perceber quais entraves se apresentam para a concretização do processo educacional.

Trazemos como primeiro elemento o planejamento, necessário ao exercício da prática docente; o planejamento é parte inerente à prática pedagógica (Eleutério, 2016), tratando-se de um processo de instrumentalização e organização da ação docente, capaz de articular as atividades escolares e a complexa realidade do contexto social dos educandos.

Alunos, escola e professores são os partícipes desse movimento nas relações sociais; tudo o que acontece na sociedade afeta a escola e, conseqüentemente, a ação pedagógica. Nessa perspectiva, os elementos constitutivos do planejamento escolar estão intrinsecamente ligados às implicações sociais. Por essa razão, o planejamento configura-se como um momento de reflexão sobre os objetivos a atingir e o tipo de educação que se quer como professores. Em seu relato, P1 aponta que,

[...] apesar da intencionalidade, do preparo e de todo cuidado que se tem no planejamento das atividades, algumas crianças não respondem adequadamente, o que torna o trabalho penoso, difícil, angustiante.

A professora, embora realize o planejamento para suas aulas, entende que nem sempre é possível executá-lo, considerando que outros fatores interferem no processo de ensino-aprendizagem, o que demanda, nesse caso, certa flexibilidade. Nessa lógica, podemos pensar que o planejamento funciona como uma previsão das ações a serem executadas por meio dos objetivos estabelecidos, adequando-se ao que for necessário ao longo do processo.

Nesses termos, a prática de planejar se configura como elemento potencializador e organizador do trabalho pedagógico compreendido como processo de ação-reflexão-ação e envolve, tanto a definição, com base no conhecimento das necessidades reais dos educandos, inclusive suas diferenças de ritmos, interesses, ideias e experiências, no conhecimento científico sobre a aprendizagem e sobre os objetos de conhecimento, bem como nas proposições dos documentos oficiais, de objetivos e conteúdos de aprendizagem. (Eleutério, 2016, p. 67).

A partir das observações da autora, depreende-se que a prática pedagógica está intimamente relacionada ao ato de planejar, no sentido de levar o professor a antecipar sua ação em sala de aula. Nesse sentido, além da previsão dos conhecimentos científicos a trabalhar, é preciso que o professor estabeleça uma relação com os elementos culturais do aluno, assim como desenvolva sua prática em conformidade com o currículo.

Contudo, não basta planejar, é necessário concretizar o planejamento por meio da rotina pedagógica, sendo o professor, nesse sentido, o profissional responsável pela mediação do conhecimento que o aluno já sabe e o que ainda irá aprender. Para isso, ele precisa desenvolver procedimentos que permitam atingir os resultados desejados/planejados. Cada docente, dessa forma, elege métodos que possam dar conta de garantir a aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 2:

Quadro 2 – Organização do ambiente da sala de aula

Professor	Rotina/organização do ambiente da sala de aula
P1	<ul style="list-style-type: none"> - Após receber as crianças, cantar a música do bom dia amiguinho; - Ajudante do dia a partir da ordem alfabética; - Ajudante vai contar número de meninos e meninas do dia e registrar no painel; - Ler alfabeto e perguntar aleatoriamente palavras que iniciam com determinada letra; - Chegará na sala de aula, trazida por outra pessoa, uma caixa de presente. Além disso, haverá também "pastas viajantes" onde as crianças construirão o "Alfabetário da Turma" através do projeto de leitura em que cada par de criança leva uma cópia do livro "O aniversário do senhor alfabeto" para que os pais possam ler para eles e depois registrem um objeto com determinada letra, seguindo a ordem alfabética; - Fazer suspense com a caixa misteriosa: o que será que tem dentro? Será que é de comer? De brincar? Ou de ler? - As crianças são dispostas em roda no cantinho da leitura para que se conheça o recheio da caixa. Algumas acertarão, outras não, mas tiveram oportunidade de expressarem sua opinião; - Fim do suspense com a leitura do livro: "O aniversário do senhor alfabeto" e inferências sobre a história. Aqui abre-se o caminho para conversarmos sobre o gênero textual convite que será a produção final para o fechamento da sequência didática. - Era uma vez... desenhar a parte da história que mais gostou. - Completar informações de acordo com a história (xerox). As crianças respondem oralmente e depois copiam as palavras do quadro na atividade. - Trabalhando o alfabeto: vogais e consoantes; - Colorir o alfabetário com cores diferentes para as vogais e para as consoantes. - Fazer recorte do alfabeto móvel que está no livro didático. - Tarefa: vogais para colorir, recortar e colar.
P2	<p>Ao chegar na sala cantamos nossa música pois ao meu ver a musicalização tem um papel fundamental na educação, após realizo a chamada, ajudante do dia, palavra do dia com as vogais sílabas e número de letras. Faço a correção da tarefa e auxilio quem não fez em casa, copiamos a data, o dia da semana e o assunto da sequência didática. Trabalhamos sequências didáticas. Após corrigimos e iniciamos a tarefa.</p>
P3	<p>Sempre procuro iniciar com uma canção ou um pequeno texto, ele fica exposto no quadro das duas formas de escrita, fazemos a leitura coletiva de forma pausada e também expondo as pontuações e a entoação a ser utilizada.</p> <p>Geralmente peço para destacarem a palavra que mais chama atenção, de forma coletiva, observamos juntos a escrita dela e como ela é formada, exemplo: dragão, d+r+a+g+ã+o, também vemos quantos pedaços tem esta palavra, ou o número de vezes em abrem a boca dra-gão. Conhecemos as famílias silábicas daquela palavra, e tentamos descobrir outras palavras com essas famílias.</p> <p>Dali partimos para atividades de grafia, de completar, ler e desenhar, tentativa de escrita, construção de frases, e outras que possam surgir.</p>
P4	Através da família silábica e com o cantinho da leitura.
P5	Primeiramente observação de turma e o que as crianças já trazem de casa e o que já sabem. Depende da turma, mas gosto de inserir o lúdico nas atividades e muitas brincadeiras.
P6	Minha rotina é bem focada na alfabetização, leitura, jogos pedagógicos, ditado de palavras, atividades que estimule a criança a desenvolver cognitivamente.
P7	Leitura do alfabeto e quadro numérico, leitura de história, texto da semana, palavras chaves, alfabeto móvel, material dourado.

Fonte: Elaboração da autora a partir dos depoimentos das professoras participantes (2023).

Conforme observamos, há diferentes rotinas praticadas pelas professoras em sala para o desenvolvimento do processo de alfabetização. O modo como cada qual trabalha, de certa forma, evidencia suas próprias concepções sobre o processo de alfabetização e como ele se corporifica no dia a dia do fazer pedagógico. Em outras palavras, a rotina pedagógica das docentes descreve, na prática, como ensinam a leitura e a escrita.

Pelos relatos, podemos perceber que há similaridade na rotina e nas estratégias didáticas praticadas por algumas docentes: P1, P2 e P3, por exemplo, apontam o uso da música como estratégia para o ensino das crianças; P1 e P2 destacam que contam com o ajudante do dia para auxiliá-las na mediação dos alunos com as atividades a desenvolver; P1, P3, P4, P6 e P7 dizem que a leitura (cantinho, histórias) faz parte da rotina adotada em sala de aula; P2 e P7 apontam que há a mobilização da palavra do dia/texto da semana durante a aula; P1 e P7 enfatizam o uso do alfabeto para ensinar — seja por meio da leitura, seja por meio do uso do alfabeto móvel; P5 e P6 dispõem que durante as suas aulas utilizam jogos e atividades lúdicas/brincadeiras; e P2 e P6, respectivamente, indicam o uso de sequências didáticas e ditado de palavras.

Vale dizer que, embora as professoras não mencionem em detalhes sua rotina pedagógica, isso não significa que não se utilizem de outros recursos e métodos para a promoção da alfabetização. É possível perceber, com base na maioria dos relatos, que há uma preocupação, por parte das docentes, em realizar um passo a passo para a execução de suas atividades didáticas.

Ressaltamos que a rotina pedagógica é relevante no processo educacional, visto que permite organizar os passos pelos quais o professor deve transitar para a efetivação de suas práticas, contribuindo tanto para que ele projete a aula quanto para que possa aprofundar/fazer progredir os conhecimentos em torno de uma determinada temática. Nesse último caso, ao listar o que deve vir primeiro e o que deve vir depois, o professor estabelece uma gradação dos conteúdos sistematizados, apontando para uma crescente complexificação, ou seja, ele inicia esse processo partindo de algo mais simples até chegar a algo mais complexo.

A fala de P1 sobre sua prática pedagógica enfatiza a necessidade da adoção de uma rotina, pois, segundo ela, “as crianças vão aprendendo aos poucos, por isso parto do mais simples ao mais complexo”. A rotina, nesse sentido, permite ao professor organizar as atividades, de modo que estas proporcionem o desenvolvimento progressivo da interação entre o que o aluno já domina e o que ele ainda necessita dominar.

Nessa instância, é necessário que o professor considere, em seu trabalho, tanto aquilo que a criança já sabe quanto aquilo que ela necessita aprender. Esse olhar atento e sensível para o processo de alfabetização é fundamental – conforme discutido em capítulos anteriores – para

que a criança consiga atribuir sentido a sua aprendizagem. Assim, quando o professor contextualiza as atividades que propõe em sala de aula, estas se tornam muito mais relevantes, visto que estimulam os alunos para a aprendizagem, conforme explicitamos com base em Davydov (1988), no Capítulo 4. Isso é o que podemos perceber no relato de P3:

[...] iniciar com uma canção ou um pequeno texto, ele fica exposto no quadro das duas formas de escrita, fazemos a leitura coletiva de forma pausada e também expondo as pontuações e a entoação a ser utilizada. Geralmente peço para destacarem a palavra que mais chama atenção, de forma coletiva, observamos juntos a escrita dela e como ela é formada.

A forma com que a professora busca desenvolver a aula indica que ela ultrapassa um ensino pautado na língua como mero código para comunicação, considerando que, conforme aparece em seu relato, a docente faz uso de um recurso didático — uma canção ou pequeno texto — para ensinar o conteúdo proposto. Sabemos que a simples utilização de um recurso, nesse caso, não é suficiente para contemplar um ensino contextual, que promova uma reflexão sobre a língua.

Todavia, em observação ao que diz a professora, podemos perceber que ela não só utiliza um recurso didático, como também convida a criança a pensar sobre o texto, na medida em que a provoca a destacar as palavras que lhe chamam a atenção, que podem ou não pertencer a seu vocabulário cotidiano. Ao fazer isso, a professora promove a interação da criança com o texto e com os demais colegas e, ainda, valoriza a percepção dela ao entrar em contato com o texto. Afinal, cada um pode apontar para uma palavra diferente, conforme seus conhecimentos prévios e experiências.

Esse modo de ensinar vai de encontro ao que, durante muito tempo, foi executado em sala de aula, quando a alfabetização se resumia a apenas conhecer o código linguístico ou, em outras palavras, conhecer a forma de grafar as palavras. Contemporaneamente, sabemos que somente o conhecimento das letras não é capaz de tornar um sujeito competente no uso da língua escrita. Diferentes modos de conceber o processo pelo qual a alfabetização se efetiva podem ser percebidos, assim, pelo encaminhamento metodológico adotado em sala de aula.

Ao discutir acerca da importância de um ensino contextualizado, Vigotski (2007, p. 144) enfatiza que “[...] a escrita deve ter significado para as crianças, que uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas”, isto é, precisa fazer sentido em suas relações cotidianas. Esse ensino que compreende os usos reais da língua também é observado no relato de P1, que destaca a importância de a escrita fazer sentido para a criança. Diz: “para o ensino, procuro partir sempre de uma leitura realizada em que ela trará palavras geradoras de aprendizagens específicas”.

Nesse entendimento, compreendemos que, tal como elucida P3, P1 também oportuniza a participação ativa da criança no processo de ensino-aprendizagem, pois parte de sua realidade ao mobilizar palavras que já conhece, para então ampliar seu vocabulário. As palavras enunciadas pela criança se configuram, nessa lógica, como a base para o desencadeamento de outras aprendizagens.

Podemos depreender, a partir dos relatos acima, que o encaminhamento metodológico realizado por P3 e P1 demonstra que as professoras buscam contextualizar o processo de alfabetização ao ensinarem a língua. Esse modo de ensinar estimula a *zona de desenvolvimento iminente* dos alunos, visto que foge de um ensino automático e tradicional, proporcionando à criança uma reflexão crítica da realidade. Nesse movimento de produção de sentidos, a partir do que nos diz Vigostki (2010), podemos afirmar que a alfabetização se materializa.

A incorporação de novas palavras pelas crianças durante o processo de alfabetização está intrinsecamente ligada à consideração de sua ‘bagagem’ prévia de conhecimentos pela professora, ou seja, àquilo que elas já sabem, em vez de tratá-las como “tábula rasa”. Isso ocorre porque, sob a perspectiva da abordagem histórico-cultural, percebemos essa concepção de uma maneira diferente: os indivíduos carregam consigo as influências da cultura e dos conhecimentos socialmente construídos. A isso, Vigotski (2010) denominou pré-história da linguagem, referindo-se aos conhecimentos que a criança já possui, apontando que a linguagem desempenha um papel crucial na mediação entre o pensamento e a comunicação e que, para a alfabetização da criança, é necessário reconhecer e valorizar essa bagagem.

Logo, é importante que o ensino parta de uma abordagem que contemple as singularidades da criança, de modo que esta seja constantemente desafiada a desenvolver diferentes habilidades. Para isso, os recursos pedagógicos se apresentam como ferramentas facilitadoras do processo de ensino e de aprendizagem, afinal, quando utilizados em sala de aula, levam à materialização dos conceitos trabalhados. Santos, Lima e Silva (2020, p. 138) apontam que os “[...] recursos didáticos são os materiais mobilizados pelo fazer docente para mediar e garantir as melhores condições para operacionalizar a prática docente, ou seja, constituem tecnologias educacionais”.

Os recursos pedagógicos consistem, dessa forma, em qualquer tipo de material ou ferramenta utilizada para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, no sentido de facilitar a compreensão, a aquisição e a aplicação dos conhecimentos por parte dos alunos. De acordo com P1, para quem os recursos pedagógicos são importantes no processo de alfabetização, as crianças se envolvem nas atividades de maneira prazerosa, visto que “gostam

do movimento, gostam do que é diferente, dos desafios e os recursos pedagógicos têm esse poder — o de motivá-las para a ação, para a aprendizagem”.

A perspectiva apresentada por P1 destaca a relevância dos recursos pedagógicos na alfabetização, evidenciando que tais ferramentas têm a capacidade de despertar o interesse e o prazer das crianças em atividades de aprendizagem. Nesse sentido, os recursos adequados, tais como materiais de leitura apropriados, jogos educativos, atividades práticas de escrita e leitura, bem como tecnologias educacionais auxiliam no desenvolvimento cognitivo dos alunos e na motivação/interesse que têm para estudar, especialmente no ciclo alfabetizador. Dentre os recursos apontados pelas professoras estão: jogos didáticos (P1, P4, P5, P6 e P7); alfabeto móvel (P1 e P7); desenhos, gravuras, gráficos, painéis, maquetes, ilustrações e histórias em quadrinhos (P5); livro didático (P3, P4 e P7); e quadro numérico e material dourado (P7), consoante ao proposto no Currículo Base do Território Catarinense (2019).

Ao utilizar esses recursos de maneira estratégica, as professoras criam ambientes de aprendizagem envolventes e estimulantes, que promovem o engajamento ativo das crianças em seu processo de alfabetização. Isso porque, quando em contato com o recurso pedagógico, as crianças se põem em movimento, no sentido de interagir com o recurso utilizado por meio de sua manipulação concreta, o que as motiva para o aprendizado. Os recursos pedagógicos, funcionam como propulsores para que os alunos entrem em atividade de estudo, conforme prevê Leontiev (1987).

De acordo com P1, “ao passo que [a criança] vai se familiarizando, vai estabelecendo suas conexões e nessa exploração acaba aprendendo seja de forma individual ou em conjunto com seus pares”. Os recursos pedagógicos possibilitam que o aluno desenvolva autonomia, aprendendo por si só ou na relação de interação com o professor e os colegas, o que vai ao encontro do que prevê a Proposta Curricular de Santa Catarina, quando dispõe que o uso de recursos pedagógicos diversificados na alfabetização “[...] constitui-se numa atividade interativa, interdiscursiva de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente” (Santa Catarina, 1998, p. 28).

Segundo Soares (2020), os recursos devem ser variados e incluir uma combinação de textos autênticos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos e textos do cotidiano, além de materiais manipulativos, como jogos, cartazes, cartas e brinquedos educativos. Utilizar uma variedade de recursos pode ajudar a engajar diferentes tipos de aprendizes e proporcionar uma abordagem mais abrangente e eficaz para a educação.

A ideia é proporcionar aos alunos diferentes oportunidades para interagir com a linguagem escrita em contextos significativos e autênticos, o que é possível perceber a partir do

uso que dizem fazer desses recursos as professoras alfabetizadoras em sala de aula. Assim, elas ampliam o campo de saberes do aluno para a realização das atividades.

A escolha desses recursos depende dos objetivos da aula, do conteúdo a ser ensinado, do público-alvo, do ambiente de aprendizagem e das preferências do educador. Nem todos os recursos são adequados para a alfabetização, tendo em vista que os alunos não aprendem da mesma forma, o que se configura como um dos desafios apresentados pelas professoras em sua prática pedagógica, conforme observamos em suas falas:

P1 – “[...] cada um de nós aprende de maneiras diferentes e com interesses diferentes”;
 P4 – “alunos [têm] com diferentes conhecimentos”; “Quando alguns alunos aprendem o conteúdo com mais facilidade e quando outros apresentam maiores dificuldades pra compreender”;
 P7 – “Lidar com as diferenças de aprendizagem das crianças”.

Com base no que relatam as professoras, podemos depreender que, conforme discutido por Vigotski (2010), os ambientes físico e social e a interação com o outro influenciam no desenvolvimento da criança. A partir dessa compreensão, o conhecimento é construído de duas formas principais: pela interação com o outro e pela apropriação do simbolismo cultural, ou seja, da cultura produzida historicamente pela humanidade (Martins; Rabatini, 2011). Considerando, nesse sentido, que nos constituímos de forma diferente é indispensável que o processo de alfabetização contemple as diferenças sociais, culturais, físicas, psicológicas, intelectuais e cognitivas.

Quando chega à escola, dependendo do local de onde vem, a criança pode ter menos ou mais bagagem cultural, o que afetará substancialmente sua aprendizagem e, conseqüentemente, seu desenvolvimento. Isso pode ser evidenciado quando, na fala das professoras, elas se referem às dificuldades da criança na aquisição da leitura e da escrita como algo desafiador: “atingir a aprendizagem da leitura e da escrita de TODOS de modo satisfatório” (P1); “dificuldades na leitura e escrita” (P4); e “dificuldade dos alunos em relação a leitura e escrita” (P6).

Nesse contexto, a criança pode apresentar mais dificuldade para aprender devido à falta de conhecimento prévio, assim como em decorrência do interesse irrisório da família em participar do processo educacional. Conforme os relatos das professoras, a falta de assistência da família constitui um grande desafio: “O maior desafio é a falta de suporte familiar a maioria dos pais acreditam que somente na escola a criança deve aprender e não auxiliam nas tarefas” e “são poucos os pais e responsáveis que estão interessados na vida escolar de seus filhos” (P2); “A parte difícil são os pais que não ajudam e não fazem a parte deles de educar” (P6).

Como podemos ver, para essas professoras a ausência dos pais no processo de aprendizagem tem um impacto negativo, porque a criança se sente negligenciada em casa. Quando as famílias se envolvem ativamente na vida escolar de seus filhos, cria-se um ambiente de apoio que os beneficia. Afinal, o primeiro processo de socialização da criança ocorre na família, devendo ser mantido quando a criança ingressa no sistema educacional, até mesmo para que os pais possam auxiliar o professor no controle da rotina escolar das crianças em casa.

Esse é um desafio citado por P6 — inclusão dos estudos na rotina doméstica do aluno — e muito recorrente nas escolas, considerando que o professor, sozinho, não consegue assegurar o aprendizado da criança. Assim, partindo do pressuposto de que a aprendizagem não ocorre somente na escola, a rotina escolar em casa, com o apoio dos pais, é capaz de engajar o aluno no processo de aprendizagem.

Vale dizer que esse desafio se intensificou ainda mais no período da pandemia provocada pelo novo Coronavírus (SARS-CoV-2), o que apareceu na fala da P5, visto que as crianças ficaram em isolamento domiciliar e não puderam frequentar a escola. Com isso, as professoras encontraram mais dificuldade em acompanhar a aprendizagem delas e seu desenvolvimento cognitivo.

A falta de interação entre as crianças e as professoras, nesse período, ocasionou um atraso na aprendizagem, considerando que não tinham uma rotina de estudos em casa, à semelhança do que é praticado na escola. Tal situação reverberou no ciclo alfabetizador, ao passo que as crianças deixaram de desenvolver inúmeras habilidades que são adquiridas apenas no contato com o outro.

A dificuldade das professoras participantes em relação à rotina das crianças não se dá apenas no âmbito externo, mas também interno, uma vez que, conforme P3, P4 e P6, a quantidade de alunos em sala de aula também influencia o processo de alfabetização. Isso, porque salas de aula numerosas interferem na aquisição da leitura e da escrita, em razão de as professoras não conseguirem atender a todos simultaneamente.

Esse mesmo desafio é apontado por Santana, Rocha e Montalvão (2019), em pesquisa sobre as experiências de professores alfabetizadores de uma escola municipal em Guanambi-BA. As autoras constataram que o fator que mais dificulta o trabalho dos professores na alfabetização está relacionado à quantidade excessiva de alunos em sala de aula.

Infelizmente, essa é uma realidade que interfere significativamente na alfabetização. Em Santa Catarina, a Lei Complementar nº 170/98 estabelece, em seu artigo 82, inciso VII, alínea b, que “no ensino fundamental, máximo de 30 crianças até a quarta série ou ciclos iniciais”, o que ainda é muito. Em outras palavras, para o ciclo alfabetizador, o professor tem a

responsabilidade e a incumbência de alfabetizar trinta crianças, advindas de diferentes contextos, com diferentes realidades, no entanto sabemos da complexidade do processo de alfabetização, e o número excessivo de crianças em sala afeta o desempenho e a aprendizagem.

No âmago dessa discussão, podemos depreender que são muitos os desafios enfrentados pelas professoras no processo de alfabetização, influenciando diretamente suas práticas pedagógicas, assim como tudo aquilo que faz parte do fazer docente: a rotina, o encaminhamento metodológico que realizam e os recursos de que fazem uso ao longo das aulas. Todos esses elementos, como vimos, integram as práticas pedagógicas das professoras, influenciando no modo como ensinam e no modo como os alunos aprendem.

Diante disso e com a finalidade de verificar se as práticas pedagógicas dessas professoras estão de acordo com o previsto para o ciclo alfabetizador na rede pública estadual de educação, foco deste estudo, passamos, agora, à análise das respostas frente ao que prevê o currículo catarinense, que tem como base os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria Histórico-Cultural. Muito embora tenhamos clareza de que Vigotski, mesmo sendo um psicólogo, em algumas passagens de seus escritos mencione que seus estudos são desenvolvidos para refletir a prática escolar, vale reiterar que esses pressupostos se apresentam como uma teoria psicológica do ensino.

5.3 PRÁTICA PEDAGÓGICA E CURRÍCULO CATARINENSE: OBJETIVAÇÃO

A busca por uma educação de qualidade é um desejo e um anseio tanto dos professores quanto da sociedade. Partindo do pressuposto de que é somente pela educação que se pode formar cidadãos livres, conscientes e capazes de transformar a realidade, uma educação de qualidade precisa ser encaminhada na direção dessas conquistas. Em termos de políticas públicas, o Estado de Santa Catarina trabalha para atingir as metas previstas no Plano Nacional de Educação e no Plano Estadual de Educação. Nessa direção, para o ciclo alfabetizador a rede estadual de educação possui o Currículo Base do Território Catarinense, que orienta os programas, as ações e a forma como o ensino deveria ser materializado nas escolas.

Nas seções anteriores, por meio dos relatos das professoras em relação ao currículo, foram identificadas as concepções que guiam seu trabalho, o modo pelo qual executam suas práticas pedagógicas, assim como os desafios que encontram para a realização do processo educacional. Essa análise se fez necessária para chegarmos ao foco deste trabalho, que é identificar se a prática pedagógica dos processos educativos está (ou não) em consonância com

os pressupostos teórico-metodológicos adotados pelo currículo catarinense, o que vamos buscar refletir a partir deste momento.

Como vimos anteriormente, o trabalho docente exige do professor a mobilização de conhecimentos e o preparo para as complexas tarefas do cotidiano. Para tanto, é importante, além das formações inicial e continuada, criar condições para que os docentes conheçam os documentos curriculares e propiciar orientações para pensar o dia a dia da sala de aula. São esses documentos que estabelecem quais caminhos devem ser percorridos e *o quê, como, por quê e quando ensinar*.

Diante disso, um dos questionamentos presentes no formulário se voltou a identificar quais documentos regem a educação e quais deles as professoras utilizam para o planejamento de ensino. Suas respostas evidenciaram que o Currículo Base do Território Catarinense²² é o principal documento utilizado para orientar o planejamento pedagógico. Também foram citados como documentos orientadores: a Base Nacional Comum Curricular e a Proposta Curricular de Santa Catarina. Além disso, as professoras citaram dois instrumentos/recursos de ensino: sequências didáticas e livros didáticos.

Com base nas respostas, vimos que o currículo catarinense prevalece como o documento orientador da maioria dos planejamentos docentes (P1, P2, P3, P4, P5 e P6), indicando os caminhos que elas devem trilhar. Nesse sentido e com base nas respostas obtidas, é possível observar que, apesar de todas as professoras indicarem que conhecem a Proposta Curricular de Santa Catarina, nenhuma a citou.

P1 e P3 destacaram que utilizam o Currículo Base do Território Catarinense como documento norteador; P2, P5 e P6 elencaram que os documentos que orientam seus planos de ensino são a Base Nacional Comum Curricular e o Currículo Base do Território Catarinense; ao passo que P7 destacou que “O planejamento é quinzenal seguindo uma sequência didática”, o que também é citado por P2. P4, quando questionada sobre os documentos orientadores, disse utilizar “Livros didáticos e o Currículo Base do Território Catarinense”.

A utilização dos documentos norteadores é essencial, como já discutido, para que o docente consiga realizar seu planejamento e, subsequentemente, cumprir as etapas de sua aula. Diante disso, a partir do que disseram as docentes, podemos observar que algumas delas se

²² O Estado de Santa Catarina, como todos os demais estados brasileiros, reformulou seu currículo para atender à implementação da Base Nacional Comum Curricular. Dessa forma, a partir do ano de 2020, toda a rede educacional catarinense precisou se adequar para colocar em prática o novo currículo. Os professores precisaram adequar seu planejamento com base nesse currículo.

aproximam, em seu planejamento, daquilo que preveem os documentos oficiais, como é o caso de P1 e P2:

Professor 1: São objetivos que dizem respeito às aprendizagens da leitura e escrita, mas que contemplem a oralidade, a leitura, a escrita e análise linguística.

Professor 2: O aluno realizar com autonomia e compreender o que está fazendo. Agregando conhecimento ao educando, possibilitando o mesmo a realizar tarefas, atividades do seu cotidiano.

Constatamos, por meio dos relatos, que as professoras estão em consonância com o que o currículo-base e a proposta curricular estabelecem para o ciclo alfabetizador, visto que suas práticas condizem com o que esses documentos orientam para o processo de alfabetização. Conforme disposto nos referenciais curriculares, é preciso que o planejamento contemple o “[...] trabalho com a língua viva, como prática social” (Santa Catarina, 2019, p. 150), fundamental para o exercício da cidadania, o que pode ser percebido, nesse caso, quando P2 demonstra a necessidade de o aluno ser autônomo na realização de suas tarefas cotidianas.

Embora o currículo defina que o ensino da língua é fundamental para organizar o pensamento, não fica evidente, com base nos relatos das outras professoras, que elas estejam seguindo essa abordagem. Isso, porque, de acordo com o que descreveram algumas docentes, elas não trabalham com a aquisição da língua numa perspectiva histórico-cultural: desenvolvimento das habilidades (P3); que [os alunos] aprendam e entendam o conteúdo trabalhado (P4); identificação (P5); palavras e frases de forma alfabética (P6); e som e nome das letras, algarismos etc. (P7).

Mesmo que a maioria das participantes tenha afirmado, ao longo da pesquisa, que seu planejamento está em consonância com o que os documentos preveem, conforme identificado anteriormente, ainda assim é possível observar, na totalidade das respostas, que há o predomínio, no processo de aquisição da linguagem escrita, de um trabalho fragmentado e com resquícios de práticas pedagógicas ainda bastante conservadoras.

O Currículo Base do Território Catarinense elenca, para o processo de alfabetização, um rol de objetos de conhecimentos/conteúdos a partir dos quais os professores elaboram o planejamento didático. Nele consta que, para o planejamento, deve fazer parte “[...] a compreensão da necessidade de aprendizagem do código escrito com o objetivo maior não só da alfabetização por si só, mas da alfabetização para o exercício pleno de cidadania, iniciado ainda nos primeiros anos da escolarização do Ensino Fundamental [...]. (Santa Catarina, 2019, p. 148-149).

Esse é um dos principais aspectos levantados pelo documento, e, a partir do que dizem as professoras, vemos que, à exceção de P1 e P2, o trabalho pedagógico para o ensino da leitura e da escrita assume um caráter reducionista, pois não considera o aluno como um ser pensante e produtor de conhecimentos, estando atrelado à resolução de tarefas predeterminadas. Quando chega à escola, a criança já está imersa em uma sociedade letrada, em práticas sociais que utilizam a escrita para a comunicação, então o ideal e o recomendado pelo próprio currículo base é que “[...] o ensino da língua deve estar ancorado em práticas de linguagem que são produtos culturais” (Santa Catarina, 2019, p. 149), por meio das quais se estruturam e se organizam as relações entre os homens.

Ao ingressar na escola, a criança não chega como uma "folha em branco", ela traz consigo uma "bagagem" de conhecimentos nas formas oral e escrita da linguagem. Essa bagagem é moldada pelas influências culturais e pelos saberes socialmente construídos, conforme descrito por Vigotski (2010) como a antecedência histórica da linguagem. Nesse sentido, para a alfabetização é necessário reconhecer e valorizar essa bagagem; afinal, conforme aponta P3,

Cada criança é um ser único e deve ser respeitada em sua amplitude, despertar na criança o interesse pela leitura e a escrita, permite transportá-la para o mundo do conhecimento, tornando o professor o elo principal. Alfabetizar é transformar vidas.

Destacamos, dessa forma, a importância da criação dos sentidos da linguagem pela criança, o que, necessariamente, passa pela valorização do que ela já sabe. Consoante Martins e Marsiglia (2015), quando a criança inicia o desenvolvimento da forma convencional da escrita, significa que ela, de alguma forma, já se apropriou de um acervo de contribuições culturais que a permitem ler e escrever convencionalmente.

Contudo, para chegar até esse estágio, é tarefa dos docentes organizar o ensino da leitura e da escrita a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Segundo as autoras, a humanização do indivíduo passa pela alfabetização, que é tarefa primordial e precisa acontecer da melhor forma possível, “[...] levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino” (Martins; Marsiglia, 2015, p. 48), bem como pela formação dos professores.

Isso implica uma abordagem pedagógica que leve em consideração as características individuais dos alunos. Nesse sentido, a rede estadual catarinense possui um currículo que adota um posicionamento claro quanto à participação e à valorização da cultura e dos conhecimentos

construídos pelo homem no decorrer da história. Há uma preocupação relacionada a isso na fala de P1 quando questiona:

A criança é como uma tábula rasa onde só lhe é depositado o conhecimento ou é um ser histórico que traz consigo muitos saberes e que a partir deles pode aprender/compreender-se/interagir como sujeito que vive e convive num determinado grupo social e que a partir disso terá uma formação integral onde a aprendizagem da leitura e escrita se torna imprescindível como apropriação de direito da própria cultura?

Em resposta ao que indaga P1, podemos afirmar que, no processo de alfabetização, é fundamental que a leitura e a escrita sejam uma “[...] atividade real e significativa [...]” (Santa Catarina, 2005, p. 22), por meio da qual é possível interagir com as mais diversas manifestações da língua, na escola e além dela. Ainda, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (2005, p. 20):

[...] é preciso considerar que a escrita é resultado da evolução histórico-cultural da humanidade. É um sistema de signos e símbolos, organizado por convenções, que manifesta a necessidade e a capacidade humana de simbolizar, e o seu uso requer o aprender a lidar com organizações dessa natureza. Portanto, por ser resultado de um processo cultural complexo, a escrita depende de um ensino intencional e organizado.

Assim, compreendemos a necessidade, ao traçar os objetivos para alfabetizar, de desenvolver uma análise da realidade vivida pelas crianças como ponto de partida. Nessa perspectiva, o aluno vai dominando alternativas de escrita, em sucessivas aproximações com a escrita convencional. É arriscando formas de escrita para poder se comunicar que a criança vai elaborando suas hipóteses sobre a língua. Coelho (2011, p. 61) aduz que “[...] é preciso mais que a percepção de formas e letras para a alfabetização ocorrer”.

Importa enfatizar a importância de eleger objetivos que possam refletir, de fato, o que é preciso que as crianças dominem para serem consideradas alfabetizadas. Também é necessário que as práticas pedagógicas estejam voltadas para dar conta das finalidades da alfabetização, ou seja, a forma como os professores ensinam a ler e a escrever vai reverberar na apropriação ou não da leitura e da escrita.

Entendendo a complexidade dessa etapa da educação básica, é fundamental, em consonância com o Currículo Base do Território Catarinense,

[...] pensar indicações metodológicas para o processo inicial de alfabetização [...], significa partir desse contexto vivenciado e apresentado pelas crianças e que continua as constituindo ao longo do seu percurso formativo [...]. Isso implica refletir e reorganizar esse lugar, os tempos e os espaços na escola, de modo a considerar as suas especificidades, pois todo esse contexto envolve o trabalho docente. (Santa Catarina, 2019, p. 150).

Nesse entendimento, o currículo apresenta as indicações metodológicas como sugestões para orientar a prática pedagógica. No entanto, para além disso, os aportes teóricos que os docentes precisam dominar devem ultrapassar a escola, visto que é preciso buscar o entendimento da realidade social em que se encontram os alunos, o que é apontado por P1 como algo que ocorre em seu fazer pedagógico:

A prática pedagógica está voltada a contemplar o trabalho interdisciplinar como preconiza ambos os documentos, levando-se em conta a realidade da criança, entretanto, passa a ser um trabalho bastante complexo aliar tantas habilidades de modo que se torne efetivo na promoção de sentidos.

Dessa forma, o trabalho docente assume uma dimensão transformadora na/da aprendizagem e desenvolvimento das crianças. É, portanto, necessário que os professores estejam em constante busca para desenvolver um processo de ensino e de aprendizagem que reflita na construção intelectual das crianças. Há de se levar em conta que essa não é uma tarefa simples, visto que, conforme pontuado por P1, requer do professor o aprimoramento de uma série de conhecimentos e habilidades.

Em se tratando do trabalho na alfabetização, podemos perceber, de acordo com o descrito por P1, que seu exercício docente se aproxima do que a Proposta Curricular de Santa Catarina prevê em relação a como deve se dar o ensino nesse ciclo: “[...] a Educação Integral que tem como horizonte a Formação Integral demanda um currículo que se conecte com a realidade do sujeito, uma vez que as experiências com as quais estes sujeitos se envolvem diuturnamente são experiências nas quais os conhecimentos estão integrados” (Santa Catarina, 2014, p. 26). O Currículo Base do Território Catarinense traz, em sua introdução, que

Escrever coletiva e colaborativamente abrange diferentes significados. A riqueza do processo democrático implica, também, compreender que muitas coisas poderiam ter sido feitas de outra forma e que elementos importantes e interessantes não encontram espaço para serem tratados aqui. Significa, portanto, que este documento precisa ser compreendido como ponto de partida, como material que precisa ser cotejado com a realidade e o movimento de cada escola, município ou região de Santa Catarina. (Santa Catarina, 2019, p. 11).

Como consequência disso, compreendemos que o currículo escolar, para além de um documento orientador, precisa tornar-se vivo no cotidiano das escolas, precisa ser contextualizado todos os dias no fazer pedagógico. A partir desse entendimento, fica subentendido, no depoimento de P1, que o Currículo Base do Território Catarinense de “[...] forma clara e objetiva procura contribuir de maneira intencional no mesmo sentido, mas

oferecendo um rol de competências e habilidades que podem/devem ser trabalhadas em cada fase do ciclo alfabetizador”. A política curricular, nesse contexto, demanda o atendimento às mudanças sociais. Para tanto, é fundamental que os professores encontrem nessas orientações um guia para sua *práxis* docente.

Sabendo que, em uma mesma rede de ensino, encontramos uma diversidade de sujeitos, é fundamental considerar o que está posto pelos documentos oficiais — política curricular — como embasamento para o desenvolvimento das atividades docentes, visto que há a necessidade de se contemplar os diferentes contextos educacionais. Como já pontuamos neste trabalho, a realidade escolar difere, primeiro, em razão de se tratar de sujeitos diferentes; segundo, pelo contexto em que se encontram as escolas. Mesmo com um documento que é obrigatório para todas as escolas e profissionais, haverá, necessariamente, diferentes visões e concepções de ensino e de aprendizagem.

Para ensinar a ler e a escrever numa perspectiva emancipadora, é preciso assumir, conforme esclarece Saviani (2020, p. 26-27), que “[...] aprender a ler, escrever e contar e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive [...]”. Dessa maneira, entendemos que pode ocorrer de modo mais plausível a articulação da prática com o conhecimento teórico.

Conforme aponta Saviani, não basta que os professores dominem técnicas, eles precisam ir além, devem atuar como verdadeiros pesquisadores de sua área de atuação. Para ensinar a ler e a escrever, é preciso considerar a bagagem cultural dos alunos, como compreendem o mundo e como se apropriam da língua escrita. Nesse contexto, P1 esclarece que, para desenvolver seu trabalho pedagógico com eficiência e, conseqüentemente, ensinar todas as crianças a ler e a escrever, é fundamental

[...] ter ciência de como concebe a alfabetização. [...] A partir desse entendimento e dos pressupostos teórico-metodológicos o professor vai embasar o seu planejamento, o seu fazer pedagógico com vistas a alcançar a aprendizagem da leitura e escrita de nossas crianças.

Considerando a fala da professora, podemos inferir que ela também tem consciência da necessidade de estar sempre em busca de novas possibilidades para ensinar a ler e a escrever, considerando a bagagem da criança, conforme prevê o currículo. É imperativo que as docentes busquem, para além das orientações curriculares, formas de organização didático-pedagógica que contribuam efetivamente para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos.

A aquisição de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita, no ambiente escolar, é o que compõe a alfabetização. Configura-se como um processo dinâmico de relações que são

estabelecidas entre o objeto do conhecimento — língua escrita, o sujeito que aprende, o aluno; o sujeito que ensina, o professor — e as situações de ensino-aprendizagem, isto é, o encaminhamento didático e pedagógico voltado à promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Em outras palavras, é a forma pela qual os professores organizam sua rotina pedagógica para a concretização dos objetivos definidos.

Davydov (1988 *apud* PCSC, 2014, p. 40) dispõe que “[...] o processo de desenvolvimento humano não é linear, por vezes, é contraditório”. Nesse sentido, em analogia ao processo de alfabetização, entendemos que a complexidade presente no cotidiano escolar reflete nas práticas pedagógicas, tornando esse processo bastante desafiador, como já discutimos anteriormente.

Vários e distintos são os desafios enfrentados pelos professores no ciclo alfabetizador. Contudo, os docentes indicam possibilidades de vencê-los para contribuir de maneira efetiva com a aprendizagem das crianças. Conforme relata P1,

[...] Nunca foi fácil, mas alfabetizar é realmente maravilhoso, já que levamos o aluno a ver o mundo literalmente com outros olhos, eu sou completamente apaixonada por esta etapa da aprendizagem, mesmo sabendo que com a demanda de aprendizagem de nossas crianças vem sendo prejudicadas neste período pós pandemia, bem como o grande número de alunos em salas de alfabetização, dificultando assim um trabalho individualizado e para atender assim as especificidades de cada educando. Para tentar vencer as dificuldades, os trabalhos em duplas e voltando às atividades para o lado lúdico ajuda e muito a superar em partes os alentos do nosso dia a dia.

Observamos que, apesar das dificuldades, a professora se sente realizada no processo de alfabetização. Poder apresentar às crianças o mundo da leitura e da escrita é o que faz a diferença nesse ciclo. Para tanto, utilizar outros métodos, assim como criar e desenvolver junto às crianças atividades que as motivem a aprender são ações fundamentais.

O ciclo alfabetizador é um processo de intensas vivências, não somente para as crianças, que, de forma sistematizada, são integradas ao mundo da escrita; mas também para os professores alfabetizadores, que, seguindo as orientações curriculares vigentes, precisam dar sentido a esse processo. E, como vimos, há indícios, na maioria das falas, que evidenciam esse trabalho, muito embora não haja uniformidade entre o que dizem compreender como alfabetização e o que praticam as professoras.

Vale mencionar, nesse sentido, que as docentes necessitam de formação adequada, de compreensão sobre como ocorre a apropriação, pelos alunos, da língua escrita, bem como de uma base teórica que sustente a prática pedagógica e que contribua para o processo de alfabetização. É essencial olhar para as políticas públicas e buscar garantir, por meio de um

processo formativo, condições reais para que se materializem. Isso inclui pensar nos elementos mediadores desse processo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi analisar a materialização da Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina a partir do relato pessoal (escrito) sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental, verificando sua conformidade com os pressupostos teórico-metodológicos dessa política.

Inicialmente, discorremos sobre as concepções teórico-metodológicas para a alfabetização na política curricular catarinense, que, em 2019, foram atualizadas em decorrência da implantação da Base Nacional Comum Curricular, obrigando, assim, que todos os Estados da federação promovessem mudanças em seus currículos. Nesse sentido, Santa Catarina promoveu a discussão e a consequente elaboração do documento do Currículo Base do Território Catarinense, que se tornou, então, o documento orientador dos planejamentos pedagógicos dos professores da rede estadual de educação, sem prejuízo dos posicionamentos já assumidos na proposta curricular. Isso revela que a concepção de homem e de sociedade para a qual a educação catarinense deseja contribuir está em correlação com a Teoria Histórico-Cultural, que considera os seres humanos em suas dimensões social e histórica.

O envolvimento com a temática desta pesquisa proporcionou uma valiosa oportunidade de aprofundar nosso entendimento sobre os pressupostos teóricos da política curricular de Santa Catarina e sua objetivação na prática pedagógica. Ao longo deste estudo, buscamos responder ao problema de pesquisa delineado no início deste trabalho: as práticas pedagógicas, desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do ensino fundamental, estão em conformidade com a Política Curricular de Alfabetização do Estado de Santa Catarina?

Iniciando nossa jornada, o primeiro objetivo específico visava realizar o levantamento das concepções teórico-metodológicas da Política Curricular de Alfabetização Catarinense para o processo de alfabetização. Realizamos, então, um levantamento bibliográfico dos documentos norteadores da política curricular catarinense, fazendo um breve resgate da trajetória de constituição desses documentos no cenário educacional catarinense. Ao longo do capítulo, exploramos, mesmo que de forma breve, as bases teóricas da abordagem histórico-cultural, destacando sua ênfase na dimensão social e histórica do ser humano.

Na sequência, voltamos nossa atenção para o segundo objetivo específico, que consistia em analisar, tendo como base as respostas a um questionário aplicado aos professores alfabetizadores, como são desenvolvidos seus planejamentos e se eles contribuem para a materialização de práticas pedagógicas ancoradas na Teoria Histórico-Cultural. Para seu

alcance, utilizamos um questionário contendo 14 questões, a fim de levantar informações que correspondessem a nosso objetivo central.

Cabe destacar que as respostas fornecidas pelas participantes possibilitaram a compreensão da política curricular no fazer pedagógico das professoras. Foi possível perceber que, muito mais que um documento que orienta o currículo, a prática pedagógica é que permite que as políticas curriculares ganhem vida, cumprindo (ou não) a função à qual se destinam. Além disso, observamos como estas podem ser incorporadas de maneira eficaz ao ambiente escolar.

Nesse sentido, para atender ao terceiro objetivo específico e objetivando refletir se o modo como os professores têm desenvolvido suas práticas cotidianas, no processo de alfabetização, está em consonância com o proposto na Política Curricular de Alfabetização Catarinense, identificando pontos de fragilidade e possibilidades de superação, procedemos à análise das respostas. Assim, observamos que as professoras participantes, apesar de explicitarem conhecer os pressupostos que sustentam o currículo catarinense, ainda atuam de forma eclética.

Dito de outro modo, ainda que sejam conhecedoras daquilo que dispõe o documento, não é possível afirmar que suas práticas pedagógicas estejam efetivamente refletindo o que ele orienta, no entanto envidam esforços para sua concretização. Foram percebidos, nesse caso, indícios que levam a afirmar que as docentes estão em busca de compreender e de promover a política curricular, de forma a garantir que seus alunos concluam o ciclo alfabetizador com o domínio da leitura e da escrita.

No contexto da política curricular, é relevante também considerar as descobertas de pesquisas anteriores, como a de Eleutério (2016), que destacam a importância dos trabalhos realizados no âmbito do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa. Segundo a autora, esse programa melhorou significativamente as práticas pedagógicas por meio de um planejamento educacional adequado e realizado a partir da própria prática pedagógica. Isso, portanto, também nos fornece pistas de que um planejamento bem estruturado e acompanhado sistematicamente pelos pares pode contribuir para a efetivação das políticas curriculares e, conseqüentemente, no caso da nossa pesquisa, para a efetiva implementação do currículo catarinense.

Dessa forma, a partir das análises e discussões realizadas, podemos inferir que, em relação à efetivação das políticas curriculares, quando se fala em currículo, ainda predomina o entendimento de um 'receituário', ou seja, uma prescrição da forma e do como fazer. No entanto, considerando os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural, compreendemos o

currículo como um documento vivo, cujo propósito é propiciar aos alunos um rol de saberes científicos já cunhados pelas gerações anteriores, mas que é ressignificado de acordo com o contexto social em que os discentes estão inseridos. Nesse sentido, ao analisar o que apontaram as docentes participantes desta pesquisa, entendemos, mediante suas respostas, que, apesar de apresentar o currículo catarinense essas possibilidades, as professoras ainda não dominam com clareza os pressupostos teórico-metodológicos assumidos nesse documento.

Assumida como base do currículo catarinense, a Psicologia Histórico-Cultural no contexto do ensino representa uma abordagem pedagógica que enriquece o processo de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, o desenvolvimento dos alunos. Contudo, são necessárias, ainda, de acordo com as próprias professoras, mudanças e adequações que considerem o dinâmico processo da sala de aula.

Considerando o exposto, embora seja evidente e reconhecido que os fundamentos teóricos subjacentes estejam alinhados com uma abordagem psicológica do ensino, uma das conclusões que podemos extrair ao término da pesquisa e da análise reside na relevância de contemplar a cultura e o contexto histórico no âmbito educacional. Reconhecendo que o conhecimento é construído socialmente e que o desenvolvimento cognitivo está intrinsecamente ligado às interações sociais e às experiências culturais, é de fundamental importância que as docentes possam criar um ambiente de aprendizagem significativo e enriquecedor.

Na abordagem histórico-cultural, os professores desempenham um papel fundamental ao fornecerem aos alunos possibilidades reais para a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente. Essa abordagem incentiva que os educadores assumam uma postura mais ativa e envolvente no processo de ensino, considerando as práticas pedagógicas ancoradas nas necessidades de cada aluno, em sua singularidade pessoal.

No entanto, é importante reconhecer que a implementação da Psicologia Histórico-Cultural no ensino escolar não está isenta de desafios. Requer uma compreensão profunda da teoria e uma abordagem flexível, capaz de se adaptar às necessidades de diferentes contextos e alunos. Além disso, demanda esforços de formação de professores e a criação de ambientes educacionais que promovam a colaboração, a interação e a reflexão. Nesse sentido, é preciso que as políticas públicas de formação continuada e a formação inicial possam garantir solidez formativa, de modo que os docentes consigam materializar em suas práticas o projeto de educação assumido por nosso Estado há mais de três décadas.

Este estudo oferece uma contribuição para o campo da alfabetização, ao investigar como as políticas curriculares se relacionam com a prática pedagógica das professoras

alfabetizadoras. É importante destacar que na análise realizada não houve a intenção de julgar ou avaliar a eficácia da prática pedagógica, mas sugerir a necessidade de repensar o processo de alfabetização com base em uma teoria pedagógica sólida e uma formação consistente, tanto inicial quanto continuada. Não se trata de menosprezar ou descartar qualquer abordagem teórica em particular, mas de fornecer um conjunto mais amplo de fundamentos teóricos que possam enriquecer a compreensão da complexidade desse processo. Dessa forma, buscamos angariar elementos teóricos que possam contribuir para ampliar as possibilidades no âmbito da prática pedagógica.

Em suma, a pesquisa realizada proporcionou uma análise mais profunda da fundamentação teórica subjacente ao currículo catarinense. Como perspectiva para investigações futuras, é pertinente continuar explorando e aprofundando ainda mais os processos relacionados à alfabetização. Recomendamos que sejam ampliados os estudos relativos ao processo de alfabetização no contexto contemporâneo, investigando os mecanismos pelos quais as crianças adquirem conhecimentos e o modo como o fazer pedagógico pode contribuir de forma determinante para que se efetive eficazmente a alfabetização de todos esses sujeitos.

Em síntese, podemos concluir que a Psicologia Histórico-Cultural oferece uma base teórica sólida para melhorar a qualidade do ensino escolar, destacando a importância das interações sociais, da cultura e da mediação na aprendizagem e no desenvolvimento dos alunos. Ao apropriar-se de seus pressupostos, os educadores podem criar experiências educacionais mais enriquecedoras e significativas, garantindo a todos os alunos a apropriação da leitura e da escrita, assim como as condições propícias para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo a partir de uma compreensão mais profunda de sua própria cultura e história.

REFERÊNCIAS

- ALVES, Josenilda Rita Teixeira. **Reflexos do PNAIC na Prática Pedagógica dos Professores dos Anos Iniciais na Rede Estadual em Belém do Pará**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) –Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2019. Disponível em: https://ccse.uepa.br/ppged/wp-content/uploads/2020/01/josenilda_rita_teixeira_alves.pdf. Acesso em: 29 ago. 2022.
- ANDRÉ, Marli. O que é o estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7441/4804>. Acesso em: 12 dez. 2022.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de Professores no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73301999000300015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/TJLC6dqDhsWxMMmYs8pkJJy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 maio 2022.
- ANTÔNIO, Rosa Maria. **Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia Histórico-Crítica: o desafio do método dialético na didática**. Maringá, 2008. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Programa de Desenvolvimento Educacional- PDE. IES: Universidade Estadual de Maringá. Área: Pedagogia. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2290-6.pdf>. Acesso em: 10 maio 2022.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Mana Aparecida Baptista. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 59-91.
- AZEVEDO, Janete M. Lins. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 56).
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem: Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2006.
- BORDIGNON, Lorita Helena Campanholo; PAIM, Marilane Maria Wolff. História e políticas públicas de alfabetização e Letramento no Brasil: breves apontamentos com enfoque para o plano nacional de educação. **Momento**, Rio Grande, v. 24, n. 1, p. 89-117, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/5038/3745>. Acesso em: 07 maio 23.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB, de 20 fevereiro de 2008.** Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2008.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 24 abr. 2023.

BRASIL. Cidade do interior do Ceará é destaque em alfabetização [Internet]. [Brasília, DF]: Ministério da Educação; 2015a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/31241-cidade-do-interior-do-ceara-e-destaque-em-alfabetizacao>. Acesso em: 30 abr. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Educação é a Base. Brasília: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 9.765, de 11 de abril de 2019.** Institui a Política Nacional de Alfabetização. Brasília, DF: Presidência da República, 2019. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm#:~:text=1%C2%BA%20Fica%20institu%C3%ADda%20a%20Pol%C3%ADtica,a%20qualidade%20da%20alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20no. Acesso em: 10 maio 2023.

BRASIL. Ministério das Comunicações. Agência Nacional de Telecomunicações. Notícias. **Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet.** Ministério das Comunicações, Brasília: DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/anatel/pt-br/assuntos/noticias/em-2022-brasil-registrou-9-5-mil-escolas-sem-acesso-a-internet>. Acesso em: 10 maio 2023.

BROUGÈRE. Gilles. A criança e cultura lúdica. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 103-116, jul./dez. 1998. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-25551998000200007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rfe/a/nprNrVWQ67Cw67MZpNShfVJ/#>. Acesso em: 24 abr. 2023.

BUSNARDO BUEMO, Eliani Aparecida. Proposta curricular para a escola pública de Santa Catarina: considerações históricas. **Revista da FEBE**, Blumenau, v. 7, n. 7, p. 71-83, nov. 2002. Disponível em: <https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/520>. Acesso em: 24 abr. 2023.

CAMPANHA Nacional pelo Direito à Educação. Balanço do Plano Nacional de educação. [S.l.]: Comitê Diretivo da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2022. Disponível em: https://media.campanha.org.br/acervo/documentos/00_BalancoPNE_Cartelas2022_ok_1.pdf. Acesso em: 10 fev. 2023.

CHESTERTON, Gilbert Keith. **O que há de errado com o mundo**. [S.l]: Editora Ecclesiae, 2018.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes. **Alfabetização com letramento**: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Planalto Catarinense, Lages, 2013. Disponível em: https://data.uniplaclages.edu.br/mestrado_educacao/dissertacoes/7eff2be3ce4af175accf9f724bb94641.pdf. Acesso em: 21 jul. 2022.

COAN, Ivonete Benedet Fernandes; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto. Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina no âmbito das políticas públicas para a educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (1989-2005). **Holos**, Rio Grande do Norte, ano 31, v. 6. p. 251-276, 2015. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1738/1230>. Acesso em: 30 mar. 2023.

COELHO, Sônia Maria. A alfabetização na perspectiva Histórico-cultural. In: MENDONÇA, Onaide Schawrtz Correa de; MARANHE, Elisandra André (Org.). **Caderno de formação – D16 – conteúdo e didática de alfabetização**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. p. 58-71.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e Contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1985.

DANGIÓ, Meire Cristina dos Santos; MARTINS, Lígia Márcia. **A alfabetização sob o enfoque histórico-crítico**: contribuições didáticas. Campinas, SP: Autores Associados, 2018. (Coleção educação contemporânea).

DAVYDOV, Vasili V. **Tipos de generalização em educação**. Havana: Pueblo y Educación, 1982.

DAVYDOV, Vasili V. Análise dos princípios didáticos da escola tradicional e possíveis princípios de ensino no futuro próximo. In: SHUARE, Marta. **Psicologia evolutiva e pedagógica na URSS**. Moscou: Editorial Progresso, 1987. p. 143-155.

DAVYDOV, Vasili V. Problemas do ensino desenvolvimental: a experiência da pesquisa teórica e experimental na Psicologia. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel Aparecida Marra da Madeira Freitas. **Revisit Soviet Education**, [S.l], v. 30, n. 8, 9, 10, p. 158-183, ago. 1988.

DAVYDOV, Vasili V. O que é uma verdadeira atividade de aprendizagem? In: HEDEGAARD, Mariane; LOMPSHER, Joaquim (Org.). **Atividade de aprendizagem e desenvolvimento**. Aarhus, Dinamarca: Aarhus University Press, 1999. p. 123-166.

DAVÍDOV, Vasili V.; MÁRKOVA, A. L. A concepção da atividade de estudo nos escolares. In: SHUARE, Marta. **Psicologia evolutiva e pedagógica na URSS**. Moscou, Rússia: Editorial Progresso, 1987.

DE SOUZA DUARTE, Nietsnie; FREIRE, Rosália. Aspectos epistemológicos e históricos da psicologia histórico-cultural. IN: CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN Y

PRÁCTICA PROFESIONAL EN PSICOLOGÍA e Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, 3., 18., 2011, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires, Argentina: Universidad de Buenos Aires, 2011. p. 40-43.

DIAS, Helainne Robertha Alves de Oliveira. **O processo de ensino da leitura em uma turma de 1º ano**: análise da prática docente. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/73390/R%20-%20T%20-%20HELAINNE%20ROBERTHA%20ALVES%20DE%20OLIVEIRA%20DIAS.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ELEUTÉRIO, Paula Francimar da Silva. **O planejamento da prática pedagógica do professor alfabetizador**: marcas da Formação continuada (PNAIC). 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/21987/1/PaulaFrancimarDaSilvaEleuterio_DISSERT.pdf. Acesso em: 13 ago. 2022.

FERREIRA, Norma Sandra De Almeida. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jul. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 2. ed. aumentada. São Paulo: Cortez, 1991. (Biblioteca da educação, Série 1, Escola, v. 11).

FURGHESTTI, Mara Luciane da Silva. **As práticas pedagógicas de alfabetização realizadas nos três primeiros anos do ensino fundamental nas escolas da rede pública da região sul de Santa Catarina**: Amarel. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2013. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/3545>. Acesso em: 21 ago. 2022.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização tem conteúdos? In.: GARCIA, Regina Leite (Org.). **A formação da professora alfabetizadora**: reflexões sobre a prática. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2015

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p. 20-29 Mai./Jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>

JESUS, Roseli Batista; FARENZENA, Nalú. A política curricular para a educação básica do Estado do Mato Grosso: orientações curriculares: uma análise. **Textura**, Canoas, n. 28, p. 81-98, maio/ago. 2013. Disponível em:

<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/108044/000947909.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LÊNIN, Wladimir Ilitch. **Cadernos sobre a dialética de Hegel**. Tradução de José Paulo Netto. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011. Disponível em: <http://www.afoiceemartelo.com.br/posfsa/Autores/Lenin,%20Vladimir%20Ilyich/Cadernos%20sobre%20a%20dial%C3%A9tica%20de%20Hegel.pdf>. Acesso em: 27 nov. 2022.

LEONTIEV, A.N. El desarrollo psíquico del niño en la edad preescolar. In: DAVIDOV, V; SHUARE, M. (Org.). **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (antologia). Moscou: Progreso, 1987. p. 57-70. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br>. Acesso em: 04 dez. 2022.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: ícone, 2010a. p. 119-142.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Uma Contribuição à Teoria do Desenvolvimento da Psique Infantil. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. Tradução de Maria da Pena Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010b. p. 59-83.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo Editora Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, jan. 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 113-147, jul. 2004a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.352>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/hd8NXbRPrMqkY6JLMW3frDP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 abr. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e aprendizagem do pensar e aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, set. 2004b. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782004000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/ZMN47bVm3XNDsJKyJvVqtx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 fev. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo, Cortez, 2007. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 67).

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho pedagógico: a mediação didática do professor em sala de aula. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Org.). **Conceitos e práticas educativas num mundo em mudança** – Diferentes perspectivas sobre a didática. Goiânia: CEPED/PUC GO, 2011. p. 85-100.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola de conhecimentos para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28323/30180>. Acesso em: 02 maio 2023.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira. Vasili Vasilyevich Davydov: A escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, Andrea Maturano; PUENTES, Roberto Valdez (Org.). **Ensino de desenvolvimento: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos**. Uberlândia, MG: EDUFU, 2013. p. 315-350.

LIMONTA, Sandra Valéria. Ensino de Ciências nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental: apontamentos para uma didática fundamentada na psicologia histórico-cultural. IN: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 35., 2012, Porto de Galinhas, PE. **Anais [...]**. Porto de Galinhas, PE: ANPED, 2012. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/gt04-1303_int.pdf. Acesso em: 02 abr. 2023.

LURIA, Alexander Romanovich. **A construção da Mente**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Ícone, 1992.

LURIA, Alexander Romanovich. **Desenvolvimento Cognitivo: seus fundamentos culturais e sociais**. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2013.

MALANCHEN, Júlia. Pedagogia histórico-crítica e teoria curricular. In: MALANCHEN, Júlia. **Cultura, conhecimento e currículo: contribuições da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

MARTINS, Lígia Márcia. Fundamentos da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. In: PAGNONCELLI, Cláudia; MALANCHEN, Julia; MATOS, Neide da Silveira Duarte de (Org.). **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém Ipê, 2016. p. 49-93.

MARTINS, Lígia Márcia; MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, Lígia Márcia; RABATINI, Vanessa Gertrudes. A Concepção de Cultura em Vigotski: contribuições para a educação escolar. **Psicologia Política**, Florianópolis, v. 11, n. 22, p. 345-358, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v11n22/v11n22a11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2023.

MELLO, Suely Amaral. A escola de Vygotsky. In: CARRARA, Kester (Org.). **Introdução à psicologia da educação: seis abordagens**. São Paulo: Avercamp, 2004. p. 135-155.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa Moreira; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Mana Aparecida Baptista. 6. Ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-38.

MOURA, Beatriz Alves et al. **A Família na Escola: Uma Breve Análise Sobre a Participação da Família no Processo de Alfabetização e Letramento**. Epitaya E-Books, Rio de Janeiro, v. 1, n. 5, p. 117-131, 2022. DOI: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2022427p117>. Disponível em: <https://portal.epitaya.com.br/index.php/ebooks/article/view/386/302>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OLIVEIRA, Ozerina Victor de; DESTRO, Denise de Souza. Política curricular como política cultural: uma abordagem metodológica de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 28, p. 140-150, jan./abr. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782005000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/nKQmLf3FYhtwpzKCsSGzf9b/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2023.

PACIEVITCH, Thais; EYNG, Ana Maria. Das políticas de acesso e permanência na escola à Educação Básica de qualidade social: avanço possível? In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. **Anais [...]**. Paraná: PUC, 2015. p. 13481-13491. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5384796/mod_resource/content/1/Direito%20%C3%A0%20educa%C3%A7%C3%A3o.pdf. Acesso em: 14 mar. 2023.

PRESTES, Zoia; TUNES, Elizabeth. **Psicologia, Educação e Desenvolvimento: Escritos de L.S. Vigotski**. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Prefácio. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (Educação e conhecimento).

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e competência**. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção Questões da Nossa Época, v. 16).

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. Tradução de Ernani F. da Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Governo de Santa Catarina. **Proposta Curricular: Uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º grau, 2º grau e educação de adultos**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação; Coordenadoria de Ensino, 1991. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas curriculares**. Florianópolis: COGEN, 1998a. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 18 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais.** Florianópolis: COGEN, 1998b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 20 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Proposta Curricular de Santa Catarina. **Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Temas Multidisciplinares.** Florianópolis: COGEN, 1998c. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 11 mar. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria da Educação. **Propostas Curriculares de SC e Currículo Base: Documentos Curriculares Norteadores da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina [Internet].** [Florianópolis, SC]: Secretaria da Educação; 20---. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 30 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes 3: organização da prática escolar na educação.** Florianópolis: IOESC, 2001. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 16 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação Integral na Educação Básica.** Estado de Santa Catarina. [S.l.]: Secretaria de Estado da Educação, 2014. Disponível em: https://nucleo1.paginas.ufsc.br/files/2014/12/Proposta_Curricular-de-Santa-Catarina.pdf. Acesso em: 18 fev. 2023.

SANTA CATARINA. **Plano Estadual de Educação: 2015-2024.** Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2015. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/16970-plano-estadual-de-educacao#planoestadual>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC Nº 070, de 17 de junho de 2019.** Institui e orienta a implantação do Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense e normatiza a adequação à Base Nacional Comum Curricular dos currículos e propostas pedagógicas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no âmbito do Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina. Diário Oficial do Estado de Santa Catarina. Florianópolis, SC: CEE, 2019a. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/acordo-de-cooperacao/1614-resolucao-2019-070-cee-sc/file>. Acesso em: 08 maio 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Base do Território Catarinense.** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Estado de Santa Catarina –

Florianópolis, 2019b. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 12 abr. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino**. Governo de Santa Catarina. Florianópolis: Editora Secco, 2021. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31692-propostas-curriculares-de-sc-e-curriculo-base-2>. Acesso em: 19 abr. 2023.

SANTANA, Jucirlene de Carvalho; ROCHA, Lídia de Almeida; MONTOLVÃO, Kátia. Dificuldades no processo de alfabetização: experiências e desafios de professores em uma Escola Municipal da cidade de Guanambi-BA. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista, BA, v. 7, n. 7, p. 2934-2944, maio. 2019. Disponível em: <http://anais.uesb.br/index.php/semgepraxis/article/view/8358>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SANTIAGO, Eliete; BATISTA NETO, José. Política, proposta e práticas curriculares municipais: campos de tensão entre o esvaziamento político e a resistência cultural. **Currículo sem Fronteiras**, Pernambuco, v. 12, n. 3, p. 125-142, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/santiago-neto.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

SANTOS, Emily. 11% das crianças e adolescentes estão fora da escola no Brasil, aponta pesquisa do Unicef [Internet]. [São Paulo, SP]: G1; 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2022/09/15/11percent-das-criancas-e-adolescentes-estao-fora-da-escola-no-brasil-aponta-pesquisa-do-unicef.ghtml>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTOS, Tuela Bezerra; LIMA, Karina de Oliveira; SILVA, Kleber Kroll de Azevedo. Recursos didáticos: conceito e implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem. In: ALMEIDA, Breno Trajano de; SÁ, Rosana de Oliveira (Org.). **Discursos Interdisciplinares por uma Educação Transformadora**. 1. ed. Natal: FAMEN, 2020. p. 135-149. Disponível em: <https://www.editorafamen.com.br/ebooks/2020/14-cap12.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 43. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. (Coleção memória da educação).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 12. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Demerval. **Conhecimento escolar e luta de classe: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021b.

SCHLICKMANN, Maria Sirlene Pereira. **O potencial da lei do Ensino Fundamental de 9 anos: entre o discurso político e o discurso pedagógico**. 2015. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2015.

SILVA, Daniela Mendes Vieira da. Aprendizagem mediada por signos e a construção de conceitos em uma perspectiva vigotskiana. **Educação Pública**, Rio de Janeiro, abr. 2017.

Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/8/aprendizagem-mediada-por-signos-e-a-construo-de-conceitos-em-uma-perspectiva-vigotskiana#:~:text=O%20instrumento%20C3%A9%20respons%C3%A1vel%20pela,sobre%20o%20psiquismo%20dos%20indiv%C3%ADduos>. Acesso em: 10 maio 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. 6. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Gardênia Lídia Chaves. **Práticas pedagógicas e percepção dos professores alfabetizadores sobre o processo de alfabetização**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2020.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. 1. ed. 5. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021a.

SOARES, Magda. **Alfaletrar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. 1. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2021b.

UNIVERSIDADE Federal do Rio de Janeiro. Currículo, identidade e diferença: articulações em torno das novas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica [Internet]. [Rio de Janeiro, RJ]: UERJ; c2019. Disponível em: <https://curriculo-uerj.pro.br/pesquisas/curriculo-identidade-e-diferenca-articulacoes-em-torno-das-novas-diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-basica/>. Acesso em: 11 mar. 2023.

TEDESCO, Silvia Helena; SADE, Christian; CALIMAN, Luciana Vieira. A entrevista na pesquisa cartográfica: a experiência do dizer. **Fractal, Rev. Psicol.**, Niterói, v. 25, n. 2, p. 299-322, maio/ago. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/ZHyYWDpHhdhFg4RK9ggfPpD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 mar. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva. Vinte Anos de Discussão e Implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina na Rede de Ensino: desafios para um currículo de base histórico-cultural. **PerCursos**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 41-54, jul. 2007. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279681863_Vinte_Anos_de_Discussao_e_Implantacao_da_Proposta_Curricular_de_Santa_Catarina_na_Rede_de_Ensino_desafios_para_um_curriculo_de_base_historico-cultural_Twenty_Years_Elaborating_and_Implementing_the_Cur. Acesso em: 28 mar. 2023.

THIESEN, Juarez da Silva; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação – Teoria e Prática**, Rio Claro, SP, v. 21, n. 37, p. 113-134, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/279488078_Proposta_Curricular_de_Santa_Catarina_abordagem_historico-politica_sobre_sua_constituicao/link/55b1e5ba08ae9289a084e872/download. Acesso em: 22 abr. 2023.

TORRES, Priscila. **Alfabetização e letramento**: o desenvolvimento do ensino nas práticas pedagógicas de professores alfabetizadores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2019. Disponível em:

https://www.ri.unir.br/jspui/bitstream/123456789/3390/1/DISSERTACAO_PRISCILA_ALMEIDA_TORRES.pdf. Acesso em: 29 ago. 2023.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo – elementos metodológicos para a elaboração e realização. 18. ed. São Paulo: Libertad, 2008.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios em pesquisas administrativas**. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1988.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Obras completas. **Tomo cinco**: Fundamentos de Defectologia. Havana: Editorial Pueblo Y Educación, 1989.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Problemas Teóricos y Metodológicos de la Psicología**. Obras Escogidas. Tomo I. Madri: Visor, 1997.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. (Psicologia e pedagogia)

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKY, Lev Semionovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010. p. 103-118.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L. S. Vigotski. Organização e tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

APÊNDICE A – Roteiro de pesquisa

- 1) Há quanto tempo atua como alfabetizador(a)? Selecione a resposta que mais se aproxima.
 - () 1 a 2 anos
 - () 3 a 5 anos
 - () 6 a 10 anos
 - () Mais de 10 anos

- 2) Em quantas escolas você trabalha? E em quais turmas?
 - () 1 escola
 - () 2 escolas
 - () 1º ano
 - () 2º ano

- 3) O que você considera desafiador para o professor que atua no processo de alfabetização?

- 4) A partir da sua experiência docente, quando você considera que uma criança está alfabetizada?

- 5) Qual a concepção de alfabetização (ensino, aprendizagem e avaliação) que subsidia sua prática pedagógica?

- 6) Conte como você ensina a ler e a escrever? Poderia descrever a rotina de um dia de aula no processo de alfabetização, como você faz e organiza o ambiente?

- 7) Como você elabora o(s) seu(s) planejamento(s)? Quais documentos são consultados ou subsidiam a elaboração do seu planejamento?

- 8) Você conhece os documentos listados abaixo? Qual deles subsidia seu planejamento?
 - Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)
 - Base Nacional Comum Curricular (BNCC)
 - Proposta Curricular de Santa Catarina (PC)
 - Currículo Base do Território Catarinense da Educação Infantil e do Ensino Fundamental (CBTC)

- 9) Que tipo de atividades você privilegia no processo de ensino e aprendizagem de leitura e escrita e qual(is) recurso(s) didático(s) utiliza?

- 10) Quando da elaboração do seu planejamento, qual(is) o(s) principal(is) objetivo(s) da(s) atividade(s) proposta(s)?

- 11) Que tipo de recursos pedagógicos você utiliza no processo de alfabetização? Na sua avaliação, como esses recursos podem contribuir para o aprendizado da leitura e da escrita? Qual o papel deles no processo/no trabalho pedagógico desenvolvido?

- 12) Qual seu entendimento a respeito da política curricular catarinense? Sua prática está condizente com as orientações trazidas pelo CBTC? Na sua compreensão precisa melhorar algo?
- 13) Sabemos que alfabetizar não é um processo fácil, mas ao mesmo tempo é muito desafiador e envolvente. Como você se sente como alfabetizador(a)? O que você considera fácil e o que considera difícil na sua prática pedagógica no ciclo alfabetizador? Como procura vencer as questões que são difíceis?
- 14) O que você considera que é importante um professor alfabetizador saber bem para poder desenvolver com eficiência seu trabalho pedagógico, para que todas as crianças aprendam a ler e a escrever. Descreva e deixe sua mensagem/opinião.

APÊNDICE B – Termo de compromisso



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
 Campus Universitário de Tubarão
 Rua: Av. José Acácio Moreira, 787 – Bairro: Dehon - Tubarão - SC, 88704-900
 E-mail: ppqemestrado@unisul.br Fone: (48) 3621-3367

Anexo II

TERMO DE COMPROMISSO

Declaro que cumprirei os requisitos da *Resolução CNS n.º 466/12* e/ou da *Resolução CNS n.º 510/16*, bem como suas complementares, e conforme esta portaria, como pesquisadora responsável do projeto intitulado:

“POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB O VIÉS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”

Comprometo-me a:

- I. Preservar a privacidade dos sujeitos cujos dados serão coletados.
- II. Assegurar que as informações serão utilizadas única e exclusivamente para a execução do projeto em questão.
- III. Assegurar que as informações somente serão divulgadas de forma anônima, não sendo usadas iniciais ou quaisquer outras indicações que possam identificar o sujeito da pesquisa.

Data: 21/11/2022

Nome do(a) Pesquisador(a)	Função na Pesquisa	Assinatura Manuscrita
1. MARIZETE DE OLIVEIRA	ORIENTANDA	
2. MARIA SIRLENE PEREIRA SCHILICKMANN	ORIENTADORA	 Documento assinado digitalmente MARIA SIRLENE PEREIRA SCHILICKMANN Data: 23/11/2022 08:45:30-0300 Verifique em https://verificador.iti.br

Fones de contato: (48) 99121-7960
 (48) 99668-3773

APÊNDICE C – Declaração de concordância



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

Com a finalidade da obtenção do parecer do Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UNISUL, os representantes legais das instituições envolvidas no projeto de pesquisa intitulado “POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB O VIÉS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”, que tem como objetivo “Analisar o processo de materialização da Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina, por meio das práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do Ensino Fundamental e, contribuir com subsídios que possam ajudar os alfabetizadores no processo de implementação do Currículo catarinense a partir da Teoria Histórico-cultural”, DECLARAM estarem cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos desde que os pesquisadores executem o referido projeto de pesquisa com observância do que dispõe a Resolução 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde.

Para preenchimento do Pesquisador (a) responsável e Coordenação de Curso¹

Pesquisador (a) responsável:	Marizete de Oliveira
Curso de Graduação ou Pós-Graduação ao qual o (a) pesquisador (a) responsável está vinculado:	Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISUL
Curso de Graduação ou Pós-Graduação ao qual a presente pesquisa está vinculada:	Programa de Pós-Graduação em Educação - UNISUL
Campus e Unidade:	Tubarão
Projeto vinculado a: <input type="checkbox"/> TCC de Graduação <input type="checkbox"/> Unidade de Aprendizagem ou Curricular ² <input type="checkbox"/> Monografia/ Especialização ³ <input checked="" type="checkbox"/> Mestrado ³ <input type="checkbox"/> Doutorado ³ <input type="checkbox"/> Pós-doutorado ³ <input type="checkbox"/> Pesquisador (a) responsável do <i>stricto sensu</i> <input type="checkbox"/> Pesquisador (a) responsável em jornada TI/TP do curso: Mestrado em Educação	(X) Financiamento externo. Citar ⁴ : Programa de Bolsas UNIEDU/SC Projeto aprovado em edital: <input type="checkbox"/> PRÓCIÊNCIA () Art. 170 <input type="checkbox"/> PIBIC () Art. 171 <input type="checkbox"/> PIBITI () Projeto de Extensão

1. Somente serão aceitos projetos de pesquisa que se enquadrem nos itens acima e/ou estejam em fase de submissão a editais de fomento externo com o pré-requisito de haver aprovação ética para submissão.

Página de 1 de 2

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA.

Avenida Pedra Branca, 25, Cidade Universitária Pedra Branca, CEP 88137-270, Palhoça, SC Fone: (48) 3279-1036



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

2. Em caso de pesquisa vinculada à Unidade de Aprendizagem ou Curricular deve-se apresentar o plano de ensino com a metodologia de trabalho, descrevendo todas as atividades de pesquisa e a efetiva participação dos estudantes.
3. Pesquisas que façam parte da formação de Pós-Graduação deverão obrigatoriamente ter o orientador cadastrado como pesquisador responsável ou assistente de pesquisa na Plataforma Brasil.
4. Anexar solicitação/edital destacando o pedido de aprovação prévia do CEP.

Documento assinado digitalmente
 MARIZETE DE OLIVEIRA
 Data: 13/12/2022 19:21:59-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Assinatura do (a) pesquisador (a) responsável (UNISUL)

Documento assinado digitalmente
 LUCIANE PANDINI SIMIANO
 Data: 14/12/2022 18:36:51-0300
 Verifique em <https://verificador.iti.br>

Assinatura do responsável pela instituição proponente (UNISUL)
 (Coordenador de Curso)

*assinatura e carimbo institucional


 Assinatura do responsável da instituição participante
 *assinatura e carimbo

Coordenadora Regional de Educação
 Matrícula: 190.860-Q-03

Nome do responsável: *Maricelma Simiano Jung*
 Cargo do responsável: *Coordenadora Regional*
 Instituição: *SED / CRE*
 CNPJ ou CPF do responsável: *007429639-69*

Tubarão, 21/11/2022.

Página de 2 de 2

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA.

Avenida Pedra Branca, 25, Cidade Universitária Pedra Branca, CEP 88137-270, Palhoça, SC Fone: (48) 3279-1036

APÊNDICE D – Termo Consentimento e Livre Esclarecido (TCLE)



**Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL**

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado (a) de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036 ou WhatsApp (48) 9 8819-8868 entre segunda e sexta-feira das 13h às 17h e 30min ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

TCLE - 4 de 4

Rubrica do participante ou
representante legal

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

Após ser esclarecido(a) sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do(a) pesquisador(a) responsável e a outra via com o Senhor/ Senhora.

Consentimento de Participação

Eu _____ concordo em participar do estudo intitulado, *“Política curricular de alfabetização em Santa Catarina e as práticas pedagógicas sob o viés da teoria Histórico-Cultural”*, conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura do responsável legal: _____

Pesquisadora responsável:

Nome: Marizete de Oliveira

E-mail para contato: marizetehomem@gmail.com

Telefone para contato: (48) 9 9121-7960

Assinatura da pesquisadora responsável: _____

Pesquisador orientador: Dra. Maria Sirlene Pereira Schlickmann

E-mail para contato: maria.schlickmann@animaeducacao.com.br

Telefone para contato: (48) 48 99668-3773

Assinatura do pesquisador orientador: _____

TCLE - 3 de 4

 Rubrica do participante ou representante legal

 Rubrica do pesquisador responsável



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

Sigilo, Anonimato e Privacidade

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem a sua identificação.

Os(as) pesquisadores(as) se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. A participação do Senhor/Senhora é voluntária e terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

Autonomia

O Senhor/Senhora é livre para aceitar ou não sua participação na pesquisa, e poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. O Senhor/Senhora também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

Devolutiva dos resultados

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir da finalização desta pesquisa, prevista para julho de 2023, por e-mail, contato telefônico, encontro pessoal ou como preferir. Ressalta-se que os dados coletados nesta pesquisa, com a entrevista semiestruturada somente poderão ser utilizados para as finalidades da presente pesquisa, sendo que para novos objetivos um novo TCLE deve ser aplicado.

Ressarcimento e Indenização

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago (a) de nenhuma maneira por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos para você uma vez que será aplicada em sua residência se assim desejar, ou de onde você achar melhor e consentir, por vídeo chamada com o aplicativo whatsapp. Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado(a) conforme determina a lei.

TCLE - 2 de 4

Rubrica do participante ou
representante legal

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL
encontra inserido o(a) participante.

TCLE - 1 de

Rubrica do participante ou
representante legal

Rubrica do pesquisador responsável



Universidade do Sul de Santa Catarina
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP UNISUL

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Participação do estudo

Senhor/Senhora, está sendo convidado (a) a participar da pesquisa intitulada “POLÍTICA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO EM SANTA CATARINA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOB O VIÉS DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL”, coordenada pela pesquisadora Marizete de Oliveira e pela pesquisadora orientadora Professora Dr^a. Maria Sirlene Pereira Schilickmann. O objetivo deste estudo é Analisar o processo de materialização da Política Curricular de Alfabetização em Santa Catarina, seus modos de objetivação por meio da práticas pedagógicas desenvolvidas por professores do ciclo alfabetizador do Ensino Fundamental e contribuir com subsídios que possam ajudar os alfabetizadores no processo de implementação do Currículo catarinense a partir da Teoria Histórico-cultural.

Caso você queira participar você terá que participar de uma entrevista semiestruturada com algumas questões para responder sobre como realiza seu planejamento e quais as práticas pedagógicas adotadas por você. A entrevista pode acontecer de forma presencial, no seu local de trabalho ou de forma remota através do aplicativo whatsapp por chamada de vídeo em horário que for mais conveniente para você. Estima-se o prazo de 30 minutos para sua realização. (suas respostas serão utilizadas apenas para fins de estudo e você nunca será identificado pelo nome)

Gostaríamos de solicitar o seu aceite para uso de gravação de voz durante a realização da entrevista:

- () sim, aceito
() não, não aceito

Riscos e Benefícios

Com sua participação nesta pesquisa, o/a Senhor/Senhora estará exposto a riscos mínimos, (suas respostas serão utilizadas apenas para fins de estudo e você nunca será identificado pelo nome), uma vez que a entrevista é composta por questões relativas a sua experiência profissional como alfabetizador(a) e como elabora seus planejamentos. Durante a entrevista, caso o/a entrevistado(a) não esteja se sentindo confortável serão tomadas as seguintes providências: suspensão ou interrupção temporária da entrevista até que o/a entrevistado(a) sinta-se melhor com intervenção humanizada aos participantes sob a responsabilidade da pesquisadora responsável. Esta pesquisa tem como benefício contribuir com os estudos acerca do processo de aprendizado da leitura e escrita que ocorre no ciclo de alfabetização e quais práticas pedagógicas contribuem efetivamente para tal, e ocorrerá na comunidade em que se

Rubrica do participante ou
representante legal

Rubrica do pesquisador responsável