



UNIVERSIDADE DO PLANALTO CATARINENSE

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PROPOSTA**  
**CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

**LAGES (SC)**  
**2013**

Av. Castelo Branco, 170 – Universitário – Lages.SC |(49) 3251.1022 - [www.uniplac.net](http://www.uniplac.net)

**IVONETE BENEDET FERNANDES COAN**

**ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PROPOSTA  
CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

Dissertação apresentada à banca examinadora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação, *Stricto Sensu*, da Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), na Linha de Pesquisa I: Políticas e Processos Formativos em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

**LAGES (SC)  
2013**

## Ficha Catalográfica

C652a Coan, Ivonete Benedet Fernandes.  
Alfabetização com letramento: uma análise à luz da proposta curricular de Santa Catarina / Ivonete Benedet Fernandes Coan. --Lages (SC), 2013.  
163f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Planalto Catarinense. Programa de Mestrado em Educação da Universidade do Planalto Catarinense.  
Orientadora: Maria de Lourdes Pinto de Almeida.

1. Alfabetização. 2. Letramento. 3. Política e educação.  
I. Almeida, Maria de Lourdes Pinto de. II. Título.

CDD 372.414

(Elaborada pelo Bibliotecário José Francisco da Silva - CRB-14/570)



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO ACADÊMICO**

**“ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: UMA ANÁLISE À LUZ DA PROPOSTA  
CURRICULAR DE SANTA CATARINA”**

Dissertação submetida ao colegiado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação – Mestrado Acadêmico em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, na Linha de Pesquisa Políticas e Processos Formativos em Educação.

**APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 16/12/13**

Profª. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Orientadora)

Prof. Dr. Juarez da Silva Thiesen (Examinador Externo – UFSC)

Profª. Dra. Marilane Maria Wolff Paim (Examinadora Externa – UFFS/RS)

Prof. Dr. Geraldo Antonio da Rosa (Examinador PPGE/UNIPLAC)

Profª. Dra. Lurdes Caron (Examinadora PPGE/UNIPLAC-Suplente)

**Profª. Dra. Marina Patrício de Arruda**  
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

**Ivonete Benedet Fernandes Coan**  
Lages, Santa Catarina, dezembro de 2013.

*Aos professores que dedicam suas vidas a mediar conhecimentos no processo de alfabetização com letramento. Pessoas que acreditam na mudança e transformação dos sujeitos por meio dos processos formativos. Educadores que desenvolvem suas práticas com a esperança de formar SERES livres e conscientes para construir com autonomia as próprias histórias.*

## AGRADECIMENTOS

*A Deus, energia invisível que nos dá equilíbrio, que nos permite a vida e a possibilidade de conquistar sonhos que podem ser compartilhados com as pessoas que amamos.*

*Aos meus pais, Lucas e Amélia (in memoriam), pela oportunidade de vir ao mundo, pelos exemplos de coragem, honestidade e de extremo amor e por me darem a formação que hoje tenho. Sei o quanto se dedicaram. A vocês, todo o meu amor e eterna gratidão.*

*Ao meu esposo, Rudnei, companheiro amoroso e compreensivo, que faz com que sua forma de amar se transforme em coragem para lutarmos por nossos sonhos e vencermos juntos.*

*Aos meus filhos, Vanessa, Roger e Rodrigo, que trazem alegria e forças para viver, pelo amor, carinho e compreensão. Obrigada pelos abraços fora de hora. Eles foram revigorantes e a sustentação para que eu pudesse chegar até este momento. Amo vocês incondicionalmente.*

*À Nelci, secretária do lar, pelo carinho, dedicação e presteza conosco e com a nossa casa. Sem ela, eu não teria alcançado o resultado desejado.*

*À Universidade do Planalto Catarinense, pela oportunidade de cursar o Mestrado – conclusão de mais um sonho; à Prefeitura do Município de Lages, pelo incentivo e valorização, nos concedendo a licença remunerada. Aos professores do PPGE – UNIPLAC (SC), que promoveram conhecimentos significativos e transformadores em minha vida pessoal e profissional.*

*Em especial, à Profa. Dra. Maria de Lourdes Pinto de Almeida, orientadora comprometida, meu reconhecimento a sua competência, dedicação, confiança e companheirismo nos momentos de conflito, pelo rigor acadêmico e criticidade com que me conduziu no campo da pesquisa e por ser uma grande incentivadora na superação de meus limites. Agradeço sua infinita paciência, suas orientações construtivas e transformadoras. Obrigada por clarear as confusões teóricas e compartilhar seus conhecimentos. Consolida-se, assim, uma grande amizade.*

*Aos professores doutores que compuseram a banca de qualificação, Juarez da Silva Thiesen (UFSC), Marilane Maria Wolff Paim (UFFS), Geraldo Antônio da Rosa e Lurdes Caron do (PPGE/UNIPLAC/SC), pela leitura atenta, pelas sugestões valiosas e pelas indagações que apontaram outros caminhos.*

*Aos amigos e colegas da turma de mestrado, pelas discussões teóricas e partilha de experiências que muito contribuíram para meu amadurecimento intelectual, pelo incentivo constante, pelo carinho e solidariedade. Em especial às mestrandas Maribel, Valéria, Rosiane e Ana Paula, e ao mestrando Carlos, pela parceria, cumplicidade, apoio, compreensão, companheirismo e que compartilharam de sorrisos e angústias. A vocês, minha eterna amizade.*

## RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo analisar conteúdo e pressupostos teórico-metodológicos sobre alfabetização com letramento contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, para identificar conceitos e encaminhamentos efetuados pelo Estado catarinense aos professores da rede estadual de ensino por meio dessa política pública. O estudo teve por base a perspectiva epistemológica histórico-crítica, sob a qual efetuamos a análise documental e pesquisa bibliográfica, com revisão de literatura sobre as categorias pesquisadas. A questão norteadora das discussões foi a de pensar de que maneira a Proposta Curricular Catarinense cumpre sua função de orientar o trabalho de alfabetização com letramento dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais? A importância de responder a esse questionamento reside em refletir sobre a autonomia dos Estados da Federação em desenvolver uma Proposta curricular para as escolas públicas estaduais e que as orientações sejam de fato a base do trabalho pedagógico para as escolas. Para que se efetive, há necessidade de que os professores da rede de ensino compreendam os conteúdos veiculados na Proposta, composta sob o materialismo histórico de perspectiva marxista. Se não for devidamente compreendido, pode perder seu caráter de documento norteador das ações pedagógicas relacionadas à alfabetização com letramento aos anos iniciais do Ensino Fundamental. O processo de alfabetização, segundo essa Proposta, teve por base a concepção histórico-cultural e os principais autores que fundamentaram teoricamente esta dissertação foram Moraes, Sader e Gentili, Saviani, Soares, Leite, Kramer, Tfouni, Vigotsky, Luria, Leontiev, Smolka, Kosik, Thiesen, Paim, Lopes e Arce. O desenvolvimento da pesquisa trouxe o histórico de construção da Proposta Curricular Catarinense, com inserções sobre o contexto social, político e econômico no qual foi construído; a apresentação do conteúdo referente à alfabetização com letramento nesse documento e os conceitos relacionados diretamente à análise sobre essa área do conhecimento. A análise perpassou as categorias alfabetização, letramento, educação escolar, proposta curricular, currículo, políticas públicas e formação de professores, para perceber em texto e contexto os elementos que puderam influenciar a educação catarinense. As respostas ao problema de pesquisa identificaram, dentre outros, a precariedade da formação de professores em um contexto geral; a complexidade dos textos que compuseram esse documento e a influência do sistema neoliberal sobre as políticas públicas educacionais de Santa Catarina.

**Palavras-chave:** Alfabetização; Letramento; Proposta Curricular; Política Pública Educacional

## ABSTRACT

This research had as objective to analyze content and theoretical and methodological assumptions on literacy put forward by the Curricular Proposal of Santa Catarina, State in order to identify concepts and courses of action set by the State to state school teachers. The study was based on the historical-critical epistemological perspective, under which we made the documentary analysis and literature review, with review of literature on the surveyed categories. The basic question of the discussion was to think about how does the Curricular Proposal of Santa Catarina State meet its function of guiding literacy work of elementary education teachers in public schools? Answering this question is important in order to reflect on the autonomy of the Brazilian States in developing a Curricular Proposal for public schools and, with more importance, that these guidelines are the basis of pedagogical work for schools. In order to guarantee its accomplishment, teachers from public schools need to understand the Proposal content, which is based on Marx's historical materialism. For that to become effective, it is necessary that teachers from education professionals understand the content carried in Motion, made under the historical materialism of Marxist perspective. If it is not properly understood, the Proposal can lose its character as a guiding document of pedagogical actions related to literacy in the early years of elementary school. According to this proposal, literacy process is based on historical and cultural conception and the main authors who substantiate this dissertation were Moraes, Sader and Gentili, Saviani, Soares, Leite, Kramer, Tfouni, Vygotsky, Luria, Leontiev, Smolka, Kosik, Thiesen, Paim, Apple, Lopes and Arce. The research development brought the historical construction of the Curricular Proposal of Santa Catarina State, with information on social, political and economic context in which it was built; the presentation of content related to literacy in this document and the concepts directly related to the analysis of this field of knowledge. The analysis ran through literacy, education, curricular proposal, curriculum, public policies and teacher training in order to understand, text and context, the elements that could influence Santa Catarina education. The answers to the research problem identified, among others, the precariousness of teacher education in a general context, the complexity of the texts composing this document and the influence of the neoliberal system on Brazilian educational policies of Santa Catarina State.

**Keywords:** Literacy, Curricular Proposal, Educational Public Policy.

## LISTA DE SIGLAS

AMURES	— Associação dos Municípios da Região Serrana de Santa Catarina
ANE	— Academia Nacional de Educação
ANFOPE	— Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	— Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BBC	— <i>British Broadcasting Corporation</i>
BM	— Banco Mundial
CAPES	— Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDES	— Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEOSE	— Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Ensino
CEPAL	— Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina
CLE	— Coordenadoria Local de Educação
CNE	— Conselho Nacional de Educação
CODEN	— Coordenadoria de Ensino
COLE	— Congresso de Leitura do Brasil
CRE	— Comissão de Relações Exteriores e Defesa Nacional
DIEB	— Diretoria de Educação Básica
DIEF	— Diretoria de Ensino Fundamental
DISU	— Divisão de Ensino Supletivo
EDA	— Escritório de Direitos Autorais
EIU	— <i>Economist Intelligence Unit</i>
ESG	— Escola Superior de Guerra
FCEE	— Fundação Catarinense de Educação Especial
FMI	— Fundo Monetário Internacional
FE	— Faculdade de Educação
FORUMDIR	— Fórum Nacional de Diretores das Faculdades de Educação das Universidades Públicas Brasileiras
FUNDESCOLA	— Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
GEINE	— Grupo de Estudos sobre Educação Inclusiva e Necessidades Educacionais Especiais
GEECT	— Gerências de Educação, Ciência e Tecnologia
GT	— Grupo de Trabalho
IDEB	— Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IEE	— Instituto Estadual de Educação
IES	— Instituição de Ensino Superior
ICAR	— Igreja Católica Apostólica Romana
INEP	— Instituto Nacional de Pesquisa
IPES	— Instituto de Estudos Políticos e Sociais
JK	— Juscelino Kubitschek
ISEB	— Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	— Lei de Diretrizes e Bases
MEC	— Ministério da Educação e Cultura
OAB	— Organização dos Advogados do Brasil
OEA	— Organização dos Estados Americanos
OCDE	— Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT	— Organização Internacional do Trabalho
ONGs	— Organizações Não Governamentais
ONU	— Organização das Nações Unidas

PCNs	— Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID	— Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAIC	— Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PROFA	— Programa de Formação para Professores Alfabetizadores
PROUNI	— Programa Universidade para Todos
PPGE	— Programa de Pós-Graduação em Educação
PC	— Proposta Curricular
PR	— Paraná
REUNI	— Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
RS	— Rio Grande do Sul
SC	— Santa Catarina
SCIELO	— <i>Scientific Electronic Library Online</i>
SED	— Secretaria de Estado da Educação
SEML	— Secretaria da Educação do Município de Lages
SEE	— Secretaria de Estado da Educação
SUBEN	— Subunidade de Ensino
SP	— São Paulo
TIC	— Tecnologias de Informação e Comunicação
UCRE	— Unidade de Coordenação Regional de Educação
UDESC	— Universidade do Estado de Santa Catarina
UE	— Unidade Escolar
UEPG	— Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS	— Universidade Federal da Fronteira Sul
UFSC	— Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	— Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICAMP	— Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	— Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIPLAC	— Universidade do Planalto Catarinense
USAID	— Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional
USP	— Universidade de São Paulo
ZDP	— Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA.....</b>	<b>24</b>
2.1 ESTADO DA ARTE .....	33
<b>2.1.1 Convergência com o objeto de pesquisa .....</b>	<b>38</b>
2.2 QUADRO TEÓRICO.....	45
<b>3 HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>49</b>
3.1 A EDUCAÇÃO CATARINENSE DE 1960 A 1980 .....	49
3.2 PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE .....	53
<b>4 ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA .....</b>	<b>76</b>
4.1 CARACTERÍSTICAS, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ENCAMINHAMENTOS PARA O ALFABETIZAR E LETRAR.....	76
<b>5 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL A PARTIR DA LEITURA E DA ESCRITA .....</b>	<b>99</b>
5.1 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO .....	102
5.2 A CONDIÇÃO DO SER SOCIAL.....	105
5.3 ESCREVER, LER E SER .....	117
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>135</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>153</b>

## 1 INTRODUÇÃO

O ponto de partida do exame deve ser formalmente idêntico ao resultado. Este ponto de partida deve manter a identidade durante todo o curso do raciocínio, visto que ele constitui a única garantia de que o pensamento não se perderá no seu caminho. Mas o sentido do exame está no fato de que no seu movimento em espiral ele chega a um resultado que não era conhecido no ponto de partida e que, portanto, dada a identidade formal do ponto de partida e do resultado, o pensamento, ao concluir o seu movimento, chega a algo diverso - pelo seu conteúdo - daquilo de que tinha partido.

Karel Kosik, 1976

A educação assume um caráter singular na medida em que tem sido considerada como uma das poucas possibilidades de acesso aos bens materiais, desde que os indivíduos que ingressem na escola permaneçam até serem formados ou capacitados para o mercado de trabalho. Essa finalidade tem sido observada na maioria das políticas públicas desenvolvidas para a educação nacional, embora em quase todas elas sejam aventados princípios de uma educação cidadã.

Entendemos que a formação voltada para a construção de cidadãos críticos e conscientes de sua função social deveria ser o norte de todo o trabalho educacional, mas, por diferentes motivos resultantes de um contexto globalizado, não consegue se concretizar. Considerar essas questões e buscar alternativas viáveis para mudar esse quadro de descompasso entre o discurso e a prática constitui uma das principais tarefas e objetivos dos educadores na contemporaneidade, o que torna premente o repensar práticas, rever políticas e possibilidades de um sistema educacional voltado para o pensar criticamente sobre si e a respeito do meio em que se vive.

Nesse contexto, a escola assume a condição “símbolo da modernidade” e tem como base o processo capitalista que começou a ser gestado na passagem da Idade Média para a Idade Moderna (final do século XII) quando a burguesia iniciou um processo de comercialização de bens para obtenção de lucro (NASCIMENTO, 2013). Do século XVI ao XVIII, desenvolveu-se o chamado capitalismo industrial que se expandiu pela Europa, ganhou outros continentes. Desde então, assume diferentes denominações, de acordo com as transformações ocorridas no interior desse processo, sendo que a “metamorfose” neste contexto histórico está caracterizada como neoliberalismo, cujos reflexos se dão em todas as instâncias sociais e na educação, principalmente, e a coloca como um produto. A educação escolar, nesse contexto, também serve para apropriar ou capacitar os sujeitos que vendem seu trabalho para poderem consumir mais, segundo regem os preceitos do capitalismo.

Para Almeida (2010, p. 41), “De um modo geral, o modelo neoliberal, em todas as suas fases, tem se caracterizado pela preocupação com [...] a manutenção e atualização da força de produção”. Diferentes modos de educar para a manutenção dessa “força” foram desenvolvidos desde o início do processo denominado capitalismo, que passa pela qualificação do trabalhador para o processo fabril até chegar ao século XXI, que exige trabalhadores preparados para lidar com as imprevisibilidades inerentes ao mundo globalizado.

Pesquisar sobre a educação na contemporaneidade requer também mudanças na compreensão que se tem de educação, que se quebrem paradigmas de pesquisa e haja uma reflexão crítica capaz de compreender tanto a função da educação nesse contexto quanto as possibilidades de amenizar esse processo que acaba por fazer da educação uma mercadoria. De acordo com Landini e Monfredini (2010, p. 47-59), “[...] é preciso analisar a nova configuração decorrente das transformações ocorridas no final do século XX e início de milênio, no mundo do trabalho, ‘a partir da dinâmica das relações entre processos econômicos, políticos, sociais e culturais’”. Conforme os mesmos autores, em face das transformações pelas quais passa a sociedade em suas diferentes esferas, “[...] a educação assume o caráter de mercado, cuja centralidade indica o direito de comprar e vender o serviço educacional que os indivíduos acharem adequados às suas necessidades [...]”. Contudo, aceitar a educação como produto, bem de consumo, vai contra a educação como possibilidade de emancipação do sujeito a partir da formação de uma mente crítica e reflexiva.

A realidade posta nos leva a refletir que se a educação e o sujeito são objetos de um processo por si só excludente, educação e escola acabam por tornar-se instrumentos a serem devidamente gerenciados para que a qualidade exigida pelo sistema econômico imperante em todos os setores e instâncias da sociedade seja mantida. Nesse sentido, Landini e Monfredini (2010, p. 59) entendem que “[...] a retórica da qualidade invade o setor de educação, transformando-a em um negócio cuja base para o sucesso está localizada no gerenciamento eficaz”. Esse quadro está presente desde o ensino básico até o ensino superior e exige, pelo sistema determinante, um sujeito capaz de se adaptar às transformações e inovações tecnológicas e científicas.

Os saberes veiculados pela escola sob essa perspectiva contribuem para a formação de um “sujeito flexível”, “competitivo”, que consome e se adapta às regras de mercado. Desse modo, a lógica que permeia o contexto em que nos situamos e define os processos educacionais “[...] pauta-se na manutenção da propriedade privada, do caráter liberal, que pretende considerar todos como proprietários. O conflito capital-trabalho, nesse aspecto, está

obscurecido pela lógica da igualdade de condições – a capacidade de troca”. Aos educadores, cabe o desafio de refletir e entender de que modo “[...] seu trabalho pode ou não aprofundar os processos de desumanização” e, com isso, negar a “[...] possibilidade de formação humana no sentido de sua genericidade, ou, ao contrário, propiciando a realização dos sujeitos na sua genericidade” (LANDINI e MONFREDINI, 2010, p. 64).

Em outras palavras, conforme analisa Demo (2010, p. 35), no discurso neoliberal, em especial o proposto por Ioschpe (2004)<sup>1</sup>, impera a ideia de que escola e renda estão intimamente ligadas. Sob essa prerrogativa, tende-se a exigir mais tempo de escolaridade, o que não significa qualidade na educação, pois se mantêm os índices de repetência, evasão e resultados abaixo do esperado a cada política pública direcionada para a educação brasileira. O mesmo autor, ao analisar as palavras do economista, que em menos de dez anos conseguiu compreender cinco séculos de educação no Brasil, salienta que, dentre as perspectivas apontadas pelo discurso neoliberal, coloca-se a renda como fim único e a educação como meio de acesso à renda. Nesse discurso, a ideia de uma educação para a democracia, para a cidadania se perde na ideologia de que estudar é o único caminho para a obtenção monetária, portanto adquirir renda é o fim básico de todo o processo social, da educação em geral. A educação se configura, desse modo, como “[...] ferramenta para o crescimento econômico” e os valores sociais, humanos, são deixados de lado (DEMO, 2010, p. 36).

Os percalços encontrados pelos educadores em sua trajetória profissional são muitos. À escola como um todo cabe a tarefa de tentar reverter esse quadro. Não se trata, porém, de encontrar um culpado, e sim analisar o contexto que envolve a educação nacional e priorizar os aspectos que incidam diretamente no trabalho em sala de aula. No caso desta dissertação, aquele voltado para a alfabetização com letramento, tema base da pesquisa que realizamos.

Ao tratarmos sobre alfabetização com letramento entendemos, de acordo com Sérgio Leite (2006, p. 461-462), que o trabalho de alfabetização não se constitui “[...] atividade ideologicamente neutra”, porque possui afinidade com diferentes áreas do conhecimento, a

---

<sup>1</sup> Gustavo Ioschpe, economista, com formação em Ciência Política e Administração Estratégica vem, desde 2006, publicando uma série de textos na Revista Veja, nos quais procura “quebrar” os mitos da educação, sendo um deles o de que a educação não é caminho seguro para a renda. Ioschpe entende que sim, assim como ressalta que no Brasil há mais investimentos na área educacional do que nos países com sistemas de ensino mais avançados, como o Japão, por exemplo; que o aumento do salário dos professores não significa qualidade da educação. Estas e outras ideias apresentadas com segurança e bom discurso, além de veiculadas pela Revista Veja e Jornal Nacional, importantes instituições de comunicação capitalistas, colaboram para difundir os ideais neoliberais de uma educação atrelada ao processo econômico. A filiação de Ioschpe ao sistema neoliberal também pode ser observada pelos espaços que conquistou: é membro fundador do *Compromisso Todos pela Educação*; faz parte do Instituto Ayrton Senna, Instituto Ecofuturo (Grupo Suzano), Fundação Ioschpe e Fundação Padre Anchieta, mantenedora da TV Cultura. Suas palestras são proferidas em especial nos países da América Latina sediados pela UNESCO e foi um dos consultores do Ministério da Educação brasileira sobre financiamento da educação (INSTITUTO MILENIUM, 2003-2012).

exemplo da Linguística e da Psicologia, o que o torna um processo “multideterminado”. Para que esse trabalho se concretize, são necessárias condições básicas ao sujeito professor para que ele consiga alfabetizar mediante os próprios conceitos e ideologias, vinculados aos conceitos e ideologias da escola e da sociedade da qual faz parte. Para o mesmo autor, esse trabalho “[...] depende, em grande parte, das concepções político-ideológicas assumidas pelo professor, compartilhadas pelo grupo de educadores do qual participa e pelos profissionais da escola como um todo [...]”. Sendo dessa maneira, há necessidade de compreender tanto a função da escola nesse contexto quanto a “[...] função da escrita na constituição da cidadania”. Isso caracteriza “[...] o conjunto de diretrizes ideológicas que vão determinar, total ou parcialmente, as formas como o professor se constitui profissionalmente e desenvolve suas práticas educacionais”.

Adquirir esses valores como profissional da educação, sem que haja uma formação condizente, constitui possibilidade remota, um caminho difícil de ser percorrido sozinho. E, nesta sociedade de início de milênio para a qual trabalhamos, as instituições de ensino superior constituem o principal meio de formação de professores. Contudo, se não conseguirem orientá-los, principalmente teórica e criticamente, para o trabalho em sala de aula, esse profissional poderá encontrar dificuldades em pensar sobre o próprio fazer pedagógico. Sem refletir sobre o que desenvolve em sala de aula, o professor, no caso deste estudo o alfabetizador, tende a deixar lacunas na formação escolar dos alunos que podem não ser sanadas facilmente e isso acabará por refletir no aprendizado das demais áreas do conhecimento.

O meio no qual estamos inseridos, não permite que se pense em classes homogêneas, sequer em teorias ou propostas únicas para a qualidade do processo de alfabetização. Nesse aspecto, a Proposta Curricular de Santa Catarina traz um diferencial, o de oferecer aos educadores da rede estadual de ensino um material para auxiliar esse profissional e contribuir para a reflexão sobre o fazer pedagógico. Mas, para que cumpra essa função de orientar, esse documento necessita ser compreendido pelos sujeitos a quem ele se destina. Isso porque, entendemos essa Proposta como um texto composto por diferentes percepções, que abre espaço ao professor para adaptar essas orientações à própria realidade e à realidade escolar na qual trabalha. Contudo nos questionamos, essa meta tem sido alcançada? De acordo com Demo (2010, p. 43-45), “[...] algumas pedagogias que se apregoam críticas sugerem que, para alfabetizar, é mister apegar-se a uma teoria única, à qual será o caso todos se alinharem”. Se entendermos o processo de alfabetização como multideterminado, podemos pensar que ele não se consolida sob uma teoria específica, uma concepção ou ideologia. Ao alfabetizador

compete “[...] saber alfabetizar, não apropriar-se de uma teoria que, na maioria das vezes, não garante alfabetização nenhuma [...]”. Entendemos, também, que sem a reflexão sobre a prática cotidiana, sem a leitura e a escrita reflexivas, o trabalho em sala de aula pode ficar aquém das necessidades que a sociedade impõe e comprometer a possibilidade de sair da condição alienada de estudo direcionada à obtenção de renda.

Aceitar isso como norte implica em acreditar que a educação pode ser instrumento de ensinar a pensar, de mostrar possibilidades, de oportunizar uma percepção crítica que permita outras inferências, a busca por diferentes formas de refletir e perceber que o conhecimento não é linear nem acabado. Ao pensar essas questões, a pesquisa em educação pode ser caminho viável para se entender o trabalho desenvolvido nas escolas e analisar as políticas públicas estaduais – consolidadas em especial pela Proposta Curricular voltada para os professores alfabetizadores quanto aos encaminhamentos teórico-metodológicos e pedagógicos sistematizados pelo Estado nesse documento.

Desse modo, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico e documental para analisar teoria e encaminhamentos relacionados à alfabetização com letramento contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina, o que caracterizou nosso objeto de pesquisa. Para isso, retomamos o histórico da construção do citado documento, os pressupostos teóricos e filosóficos que fundamentaram essa construção e os que embasam teoria e propostas de práticas de alfabetização com letramento. Também foi preciso, nessa leitura, buscar os princípios sociais, econômicos e políticos que permearam e permeiam a educação nacional e estadual nesta segunda década do século XXI.

Outro aspecto sobre o qual buscamos subsídios para sua compreensão e reflexão, foi o currículo e as possibilidades de mudanças no âmbito educacional que este encerra. Sob o ponto de vista amplo e no enfoque tradicional vigente até os anos 80 do século XX, aproximadamente, o currículo compreendia uma “[...] relação de matérias/disciplinas com seu corpo de conhecimento organizado numa sequência lógica, com o respectivo tempo de cada uma (grade ou matriz curricular)” (ZOTTI, 2006)<sup>2</sup>. A partir dos estudos de Michael Young (Inglaterra) e Michael Apple (Estados Unidos), dentre outros, o currículo começou a ser compreendido em sua relação com o contexto social, político e econômico e entre sociedade e educação, portanto um documento marcado pelas questões sociais, históricas, políticas e culturais que influenciaram os estudos sobre esse tema no Brasil. Embora a linha seguida por Apple tenha como perspectiva a sociologia do currículo e as questões de poder nele

---

<sup>2</sup> CURRÍCULO. Verbete elaborado por Solange Aparecida Zotti para o Glossário da História da Educação Brasileira, 2006.

encerradas, seus estudos ganharam importância nos últimos anos nos meios acadêmicos em razão de suas considerações sobre currículo, ideologia e poder. Por isso, nesta dissertação, quando desenvolvemos nossas considerações a respeito de currículo, também relacionamos o pensamento desse autor.

No caso da Proposta Curricular de Santa Catarina, observamos que esse documento que traz as orientações e encaminhamentos aos educadores das escolas públicas estaduais foi construído em um contexto sócio-histórico, econômico, político e cultural específico, portanto faz parte de um momento vivido pela sociedade catarinense, reflexo do contexto nacional. Esse foi o principal motivo que nos moveu a entender o que é e a importância do currículo para a educação, tendo por base principalmente os estudos de Michael Apple e as leituras de Alice Lopes e Antonio Flavio Moreira.

A necessidade de desenvolver uma pesquisa sobre alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina derivou tanto da minha experiência como professora alfabetizadora dos primeiros anos do ensino fundamental, quanto da percepção sobre os resultados desse processo. De modo particular, o objeto da pesquisa efetuada está ligado diretamente ao meu trabalho na educação, pois estou há mais de vinte e oito anos em atividades sob a perspectiva da alfabetização, e recentemente do letramento, na Educação Básica e na Formação de professores alfabetizadores, o que implicou em recuperar momentos significativos desse trabalho e de vida. A partir do início de minha formação profissional, após o curso de magistério, e dos primeiros anos de trabalho na alfabetização de alunos do ensino básico, constatei a necessidade de buscar conhecimentos que me auxiliassem na compreensão tanto do próprio trabalho quanto do universo do qual fazia parte e ao mesmo tempo contribuía para formar.

O curso superior em Pedagogia, oferecido pela Universidade do Planalto Catarinense (UNIPLAC), levou-me a outras leituras, permitindo-me entender e sistematizar os problemas que me sensibilizavam em sala de aula. Tudo envolvia descobertas, reflexões e mudanças de percepção de mundo. Sempre acreditei que as crianças que ingressam no ensino fundamental, se bem conduzidas, podem assimilar e se apropriar das características necessárias e básicas a todo o processo educativo.

A pesquisa efetuada ao final da graduação pautou-se sobre o fazer pedagógico e administrativo, com bases fundantes da organização do trabalho escolar: currículo como construção social; ideologia como sustentação de ideias e poder; educação formal como prática de uma escolarização de qualidade que oportunize a construção do conhecimento e pleno exercício da cidadania; práxis como atividade que busca a unidade entre a teoria e a

prática, responsável pela concretização do saber científico na vida cotidiana e que propõe a sua transformação; e cidadania como suporte para a emancipação do homem como sujeito histórico e produtor de conhecimento.

No Projeto de Formação Continuada da Secretaria de Educação Municipal de Lages (SEML) trabalhei como formadora dos professores alfabetizadores e da assistência pedagógica. Preocupada com o nível de aprendizagem dos alunos e o alto índice de reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação oferecida por essa secretaria de educação e os livros didáticos precários, percebi a necessidade de um trabalho coletivo que contribuísse para o ensino da alfabetização. Formamos uma equipe de professores comprometidos com a educação e, mediante incentivo financeiro da Prefeitura, produzimos o livro intitulado “Alfabetização: conceitos e atividades”, contendo orientações metodológicas, conceitos e atividades favoráveis à alfabetização, material disponibilizado aos professores dos anos iniciais do ensino fundamental do sistema de ensino do município de Lages.

A Secretaria de Educação Municipal de Lages desencadeou, em 2011, um processo de revisão do seu Projeto Político Pedagógico, das escolas e centros infantis e do Planejamento Estratégico das escolas. A partir destas ações, deflagrou-se com a comunidade escolar e professores dos variados segmentos um processo de debate e de estudos sob o objetivo de sistematizar a proposta curricular municipal. Para tal, identificou-se a necessidade de se refletir sobre o conceito de currículo, concepções de educação, conteúdos e qual a função pedagógica e social da escola, projeto que não se concretizou. Naquele momento ressurgiram antigas reflexões sobre a lacuna que persiste no processo de ensino e aprendizagem, o que trouxe à tona outros questionamentos sobre os motivos pelos quais não superamos a fragmentação existente no processo educacional<sup>3</sup>. Esse caminho percorrido instigou-me a pesquisar as causas da repetência nas turmas de alfabetização, defasagem dos alunos e precariedade na formação do professor, desafios que me induziram a buscar respostas no curso de Mestrado em Educação.

Diante dessa trajetória profissional, nos propusemos a pesquisar sobre **a alfabetização com letramento à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina**, proposta que surgiu na década de 1980, em um contexto de redemocratização política no país, consequência do arrefecimento da ditadura militar e auge de um movimento de discussões

---

<sup>3</sup> Em 1998, desenvolvi uma monografia sob o título “Currículo: um estudo bibliográfico”, onde percebi que o currículo se tornou uma inculcação de hábitos, tendo a escola como agente de controle social e repassadora de ideologias, formando sujeitos alienados ao invés de constituir-se um espaço para desenvolver os âmbitos: cultural, social e político, tornando o sujeito um agente de transformação e construtor de sua história.

educacionais, ao mesmo tempo em que se intensificavam os ditames neoliberais para os países em desenvolvimento, principalmente os da América Latina e do Caribe.

Em sua avaliação sobre as reformas educacionais empreendidas nos anos 1980 em diferentes países sob a orientação do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, Sader e Gentili (1995, p. 55) observam que, naquele momento, impregnados pelos ideais democráticos, diferentes países latino-americanos “[...] empresas e seus potenciais empregados, governantes e eleitores, elites e massas estariam – do ponto de vista lógico – alinhados no que diz respeito à necessidade de uma rede escolar universalmente acessível, eficiente, democratizante”. Como resultado disso, a educação, sob a prerrogativa da democracia, assumiu a função, em diferentes Estados da nação brasileira, de articulador de processos democráticos e de reformas curriculares para a educação.

Santa Catarina equiparou-se a esses Estados no que diz respeito à reforma curricular e foi a campo para organizar e elaborar um estudo sistemático que compreendesse as áreas básicas da educação, com encaminhamentos teórico-metodológicos que pudessem servir de norte aos educadores da rede estadual de ensino. A Secretaria de Educação e Desporto, conforme informações contidas nos documentos disponibilizados aos professores das escolas públicas estaduais, descentralizou ações, reorganizou a própria estrutura interna, delegou funções e chamou ao trabalho educadores de diferentes regiões catarinenses e que estavam a serviço das coordenadorias regionais. Esses sujeitos deveriam convidar os demais profissionais da educação ao compromisso de participar das discussões sobre o material que comporia esse documento.

No entanto, antes de levar a ideia a campo, a própria Secretaria de Estado da Educação determinou qual seria a concepção sob a qual a Proposta e o que dela derivasse seria norteado. Também estabeleceu a filosofia e as ações dos educadores da rede estadual de ensino para que os trabalhos fossem elaborados sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético.

Os trabalhos voltados para a elaboração desse documento foram baseados em pesquisas efetuadas sobre os índices de evasão e fracasso escolar, sendo que as metas para erradicar esses problemas se tornaram plataforma do governo que assumiu o poder estadual no início de 1980 e instituiu um Plano Estadual de Educação. Ao final da mesma década, também sob a perspectiva da qualidade educacional catarinense, o governo estadual colocou como uma de suas ações a elaboração da primeira Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina. Importante lembrar que a década de 80 do século XX foi marcada por greves de professores e discussões de âmbito estadual, a exemplo do que ocorria em outros Estados da

Federação, sobre mudanças necessárias nos diferentes aspectos relacionados à educação. Um dos fatores destacados como motivadores desse trabalho foram os índices de analfabetismo veiculados pelas pesquisas encomendadas pelo governo estadual na década em questão. Sendo assim, os primeiros textos que compuseram a versão preliminar da Proposta Curricular estadual incidiram sobre esse problema a ser superado por meio de encaminhamentos teórico-metodológicos aos professores da rede estadual de ensino.

O contexto de elaboração e produção da Proposta Curricular de Santa Catarina foi marcado por diferentes perspectivas políticas, sociais, econômicas e culturais, portanto os textos que a compõem estão impregnados de sentidos e possibilidades de análise. A complexidade em analisar um documento desse porte nos levou a optar por um dos aspectos tratados nessa Proposta: a alfabetização com letramento. O que nos direcionou para essa discussão foi a constatação de que, passados cerca de 20 anos de publicação da versão preliminar do documento em análise, ainda são encontradas no Estado de Santa Catarina situações de evasão escolar e de analfabetismo. Os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Pesquisa (INEP, 2012) mostram que algumas escolas estaduais apresentam um bom desempenho, com médias superiores ao estipulado pelo MEC como o mínimo necessário à alfabetização. Todavia, a maioria delas está abaixo da média prevista por esse órgão governamental. Isso nos leva a questionar tanto o que o governo entende por desempenho, sendo que essa avaliação é realizada uma vez ao ano quanto os objetivos da Proposta Curricular, em amenizar essas questões. Seria este um indicador razoável para identificar o nível de aprendizado dos alunos? A Proposta Curricular alcançou os objetivos propostos?

Sob a prerrogativa das políticas públicas para a escolarização inicial, os alunos com baixos índices de notas não estão totalmente alfabetizados, o que implica dizer que encontram dificuldades em ler e compreender textos de diferentes tipologias e gêneros, e compreender e desenvolver operações matemáticas, requisitos para a aprendizagem das demais disciplinas integrantes da grade curricular do ensino fundamental.

Sendo assim, esta pesquisa buscou na Proposta Curricular de Santa Catarina os elementos para estabelecer reflexão e análise que nos auxiliassem na resposta ao seguinte questionamento: **De que maneira a Proposta Curricular Catarinense cumpre sua função de orientar o trabalho de alfabetização com letramento dos professores dos primeiros anos do ensino fundamental nas escolas públicas estaduais?**

As discussões relativas a todo esse processo passaram pela leitura e análise da Proposta Curricular sobre sua construção e especificamente aos pressupostos teórico-metodológicos presentes nos textos sobre *Alfabetização* veiculados até 1998 e, *Alfabetização*

com *Letramento* conforme proposto no documento editado em 2005. Fez-se necessário, também, estudar os pressupostos políticos e ideológicos que fundamentaram a elaboração do referido documento, o que nos levou a desenvolver uma leitura bibliográfica e documental, tendo por base autores brasileiros e estrangeiros que estudaram sobre o processo de alfabetizar e letrar e os textos que compõem a Proposta Curricular Catarinense. Efetuamos leituras voltadas à importância da pesquisa em educação e sobre a educação, além de termos buscado respaldo teórico que nos auxiliasse na compreensão das políticas públicas direcionadas à educação nacional, juntamente com teorias e conceitos sobre aspectos políticos, sociais e econômicos que interferem na educação nacional e estadual.

A pesquisa aqui descrita centrou-se na concepção histórico-crítica, porque tanto a referida Proposta quanto o trabalho desenvolvido em sala de aula são atos humanos e como tal são “[...] produzidos histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 1994, p. 7). Sendo a educação uma construção histórica, recuperar a trajetória da educação brasileira e de Santa Catarina nos primeiros anos do ensino fundamental significou realizar um estudo que levasse em consideração o que foi produzido e o que podemos efetuar a partir de uma leitura contextual quando nos propomos a analisar um documento desse porte.

Nessa tarefa estiveram implicados o concreto e o subjetivo, no sentido de que há determinadas situações que estão ocultadas pelos fatos, pela história oficial e cujo conhecimento possibilita compreender texto e contexto. Trata-se de um documento histórico, produzido em uma conjuntura social, política e ideológica determinada. Conforme Kosik (1976, p. 228): “A história só é possível quando o homem não começa sempre de novo e do princípio, mas se liga ao trabalho e aos resultados obtidos pelas gerações precedentes”. Entendemos, então, que ao empreendermos um trabalho de construção de um documento do porte da Proposta Curricular de Santa Catarina isso implicaria em partir de um ponto determinado, mas que não excluísse o já efetuado.

Estabelecido o problema de pesquisa, definimos como objetivo geral **analisar o conteúdo e os pressupostos teórico-metodológicos sobre alfabetização com letramento contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina**. Procuramos, com isso, conhecer e entender o que foi produzido pelo órgão central da educação neste Estado para ser o norte do trabalho pedagógico dos professores alfabetizadores do ensino fundamental e pensar, sob o aspecto teórico-metodológico da alfabetização com letramento, se as metas traçadas pelos organizadores desse documento foram alcançadas. Sabíamos tratar-se de uma leitura determinada e voltada para um dos aspectos possíveis de serem analisados na Proposta Curricular em questão. Compreendíamos também que nossa análise seria restrita e distante de

uma dimensão que nos aproximasse do todo, porque ao nosso entendimento, identificar de modo geral e amplo o alcance desse documento no sentido de orientador das práticas pedagógicas nas escolas catarinenses necessitaria de uma avaliação por parte do próprio Estado, situação que não identificamos durante a trajetória de pesquisa que resultou nesta dissertação.

Assim, delineado o objetivo geral, estabelecemos como objetivos específicos para a leitura e análise a qual nos propusemos a) **delimitar o campo teórico-científico das categorias utilizadas na investigação**, para salientar a importância da pesquisa, tipos e métodos de pesquisa, estado da arte e quadro teórico; b) **historiar a Proposta Curricular de Santa Catarina no que diz respeito aos pressupostos históricos, políticos e ideológicos que fundamentaram a construção do documento norteador da educação deste Estado, no período de 1989 a 2005** e c) **refletir sobre a alfabetização com letramento no que tange ao conteúdo, objetivos e encaminhamentos para a prática pedagógica contidos na Proposta Curricular de Santa Catarina**. Para empreender essa reflexão, foi necessário d) **conceituar alfabetização com letramento** para termos um ponto de partida teórico conceitual a nossa análise.

As reflexões e análises foram estruturadas em capítulos, sendo que o primeiro constituiu esta introdução, com as considerações gerais, apresentação do projeto e objeto de pesquisa, aproximação com o tema, problema pesquisado, objetivos geral e específicos que moveram este estudo, juntamente com o delineamento da metodologia de trabalho e o quadro teórico.

No capítulo dos *Fundamentos teórico-metodológicos da pesquisa* refletimos sobre a importância da pesquisa na área educacional como possibilidade de compreensão dos problemas que afetam a educação brasileira, adequando-a para o estudo sobre a alfabetização com letramento à luz da Proposta Curricular de Santa Catarina. A pesquisa científica possibilitou desenvolvermos um texto com base em referenciais teóricos sobre diferentes aspectos da educação brasileira. A organização desses estudos demandou a sistematização por meio de método e instrumentos de pesquisa. Destacamos as discussões efetuadas sobre a tarefa do professor pesquisador em investigar os problemas que afetam seu cotidiano de prática pedagógica. Descrevemos os tipos de pesquisa, os métodos por nós adotados e o estudo bibliográfico que compôs o Estado da Arte, para o qual foram consultadas diferentes bases de dados, no intuito de estabelecer um perfil das pesquisas realizadas nos últimos anos a respeito de Políticas Públicas para a Educação, Educação Escolar, Proposta Curricular,

Currículo, Alfabetização e Letramento e Formação do professor. Por último, apresentamos o quadro teórico principal que embasou nossas discussões.

O capítulo do *Histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina* resultou da leitura contextual que antecedeu a elaboração dos textos componentes curriculares da Proposta, com o propósito de entender que esse documento não surgiu de uma ideia, mas de um momento histórico, político e econômico anterior à redemocratização do país e sob a qual seus organizadores se pautaram para descrever um processo considerado como democrático e participativo. Abrimos um aparte nesse histórico e apresentamos algumas discussões a respeito de currículo no sentido de conceituá-lo e situá-lo quanto a sua relação com as políticas públicas educacionais. Na sequência, foram analisados aspectos históricos, econômicos e políticos que interferiram nas políticas públicas para a educação no Estado e influenciaram na formação de um grupo de profissionais que trabalhavam na Secretaria de Estado da Educação como responsável pela organização e sistematização dos trabalhos para a elaboração da Proposta Curricular.

Destacamos que, por se tratar de um documento histórico e político, a leitura crítica fundamentou essas descrições. Partimos da apresentação do conteúdo dos Jornais editados entre 1989 e 1990; salientamos concepção, teorias e encaminhamentos contidos nesse espaço de veiculação dos trabalhos desenvolvidos sob o discurso da coletividade; descrevemos as orientações contidas na versão preliminar editada em 1991 e nas versões posteriores até chegarmos aos Cadernos Temáticos publicados em 2005 e que fecham o ciclo de elaboração dos textos da Proposta Curricular. Importante lembrar que aos organizadores desse documento, os trabalhos não finalizam porque se trata de um processo dinâmico e em constante modificação. O histórico apresentado foi permeado por discussões com respaldo teórico em autores que conhecem esse documento no sentido de percebê-lo como política pública, elaborada sob ideais e ideias resultantes do contexto no qual foi produzido.

Apresentamos no capítulo, *Alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina*, sob a perspectiva histórica, os caminhos percorridos pelos autores dos textos referentes à alfabetização contidos no documento em análise. Nosso ponto de partida para essa contextualização deu-se com o pressuposto adotado pelos elaboradores das questões relativas à alfabetização e que consiste na compreensão do homem como sujeito histórico que se constitui a partir das relações e interações sociais, que também são construções humanas. A linguagem é resultado das interações entre os seres humanos e a escrita tem sido considerada como possibilidade de inserção social nas sociedades grafocêntricas. Ensinar a linguagem escrita na escola constitui o processo de alfabetização que envolve a leitura, compreensão e

apropriação desse código. Isso implica em diferentes perspectivas, dentre elas as propostas por Vygotsky e Luria e, no Brasil, por Magda Soares e Smolka, alguns dos autores citados nos textos da Proposta Curricular. Descrevemos as concepções sobre o significado de alfabetização com letramento, as possibilidades da ação pedagógica voltada para a alfabetização na educação básica e os critérios de avaliação desse processo a ser desenvolvido com os alunos na escola pública catarinense. Nossa apresentação e análise da Proposta Curricular no que diz respeito à Alfabetização com Letramento teve por base principalmente os estudos de Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934) e Alexander Romanovich Luria (1902-1977) sobre pensamento e linguagem e os estudos de Magda Soares, Sônia Kramer e Sérgio Leite sobre alfabetização e letramento.

No capítulo *Alfabetização com letramento: a constituição do sujeito social e cultural a partir da aquisição e domínio da escrita*, discutimos textos e encaminhamentos sob o objetivo de perceber sua abrangência no contexto em que foram produzidos. Também ressaltamos os encaminhamentos elaborados para os professores alfabetizadores como norteadores da prática pedagógica, centrada na autonomia do sujeito, sendo esta uma observação recorrente nos documentos relativos à Proposta em questão. Para destacar o ponto de partida para nossas análises, conceituamos alfabetização e letramento com base em autores e textos citados na Proposta e em estudiosos que pesquisaram sobre essa questão nos diferentes níveis de ensino, a exemplo de Magda Soares, Sergio Leite, Ana Luiza Smolka, Leda Tfouni e Sonia Kramer. Na sequência a esses conceitos, trabalhamos sob a perspectiva da alfabetização com letramento na Proposta Curricular, para compreender se texto e contexto podem orientar os professores alfabetizadores na construção de seres letrados, reflexivos e críticos sobre sua condição de ser social. Consideramos nessa leitura as diferenças entre alfabetização e letramento e, ao mesmo tempo, sua complementaridade, porque esses dois termos, quando se trata do trabalho de ensino nos primeiros anos de escolarização não devem ser dissociados, conforme o arcabouço teórico selecionado como fundamento de leitura e análise. Ao estabelecermos essas diferenças, observamos essas duas perspectivas na Proposta Curricular de Santa Catarina para identificarmos o modo como esses conceitos foram trabalhados e quais os encaminhamentos aos professores das escolas públicas estaduais catarinenses quanto à alfabetização com letramento. Cientes de que um trabalho científico necessita de sistematização e encaminhamentos norteadores, na sequência a esta introdução, apresentamos os fundamentos teórico-metodológicos adotados como norte desta pesquisa.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

O que se considera uma boa pesquisa em educação? Devem existir padrões universais dentro desse campo tão amplo e tão diverso de pesquisa? Se vamos responder positivamente a esta questão, quem deve criar esses padrões? Com que meios? Se for possível chegar a um acordo sobre quais sejam esses padrões, como devem ser divulgados e implementados e quem fará isso? Essas questões provocaram intenso debate na reunião de 1991 da Academia Nacional de Educação –ANE – Norte-Americana e levaram à formação de um grupo de trabalho que ficou com a tarefa de analisar a situação da pesquisa em educação nos Estados Unidos e fazer recomendações para o seu aperfeiçoamento

Marli André, 2001

Apresentamos neste capítulo os encaminhamentos teórico-metodológicos adotados para a efetivação da pesquisa sobre alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina, com a descrição do método a partir do qual este estudo foi desenvolvido. Descrevemos os resultados obtidos para a composição do Estado da Arte sobre o objeto de pesquisa e o Quadro Teórico que embasou nossas discussões sobre o problema pesquisado - a alfabetização com letramento à luz do citado documento.

Pesquisar é buscar informações sobre um objeto e refletir sobre o que já foi publicado a esse respeito (em um determinado tempo e contexto), com a intenção de reelaborar esse conhecimento, discutir outras possibilidades de analisar uma temática, de compreender uma mesma realidade. Bagno (1996, p. 18, 19) destaca que “A pesquisa é [...] o *fundamento de toda e qualquer ciência* digna deste nome” e que “[...] sem pesquisa não há ciência, muito menos tecnologia” (grifos do autor), isso porque, as invenções científicas e descobertas tecnológicas são resultados de muitos estudos sistemáticos em diferentes áreas do conhecimento e que analisam aspectos de uma determinada situação.

A realidade possui mais de uma interpretação, pois depende de quem a percebe, e cada indivíduo observa um mesmo objeto, situação ou coisa de modo particular, embora as características básicas desse objeto sejam comuns à maioria, o que Kosik (1976) entende como pseudoconcreticidade. Analisar, refletir, redescobrir faz parte da natureza humana porque “[...] a ‘coisa em si’ não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*” (KOSIK, 1976, p. 13).

Nossa compreensão acerca de pseudoconcreto, conforme colocações de Kosik (1976), e adequando esse pensamento ao nosso objeto de pesquisa, consiste em entender duas

possibilidades de perceber as coisas, o mundo que nos cerca: de um lado, o que se apresenta ao primeiro olhar, um documento considerado o norte educacional das escolas públicas estaduais catarinenses há mais de 20 anos e, de outro a complexidade relacionada à construção e implementação desse documento no sistema educacional de Santa Catarina. Estão implicados nesse complexo, dentre outros fatores, o trabalho desenvolvido pelos grupos que compuseram o documento em análise, o contexto sócio-histórico, político e econômico que influenciou a construção dessa Proposta e o tempo no qual realizamos essa leitura, este início de século XXI, com as particularidades sociais, culturais, políticas e econômicas que refletem em nossas interações sociais e educacionais. Também entendemos nosso trajeto de pesquisa como um *détour*, uma volta ao passado, uma reconstrução da trajetória seguida pelos sujeitos que pensaram e elaboraram a Proposta Curricular de Santa Catarina.

Retomar estudos para observar as diferentes percepções sobre um mesmo tema ou objeto de pesquisa simboliza o retorno ao estabelecido, como fundamento para a descoberta de outro aspecto da mesma realidade. Sair do pseudoconcreto para observar de perto o fenômeno e descobrir nele singularidades que possam mostrar sua essência caracteriza o trabalho de pesquisa.

Para desvendar o que nos interessa na sua essência precisamos nos “apropriar” de diferentes mecanismos, técnicas e conceitos, refletir e agir sobre eles para que suas propriedades pouco visíveis se tornem mais claras. No sentido do “pseudoconcreto”, para Kosik (1976, p. 18),

O conhecimento se realiza como separação de fenômeno e essência, do que é secundário e do que é essencial, já que só através dessa separação se pode mostrar a sua coerência interna, e com isso, o caráter específico da coisa. Neste processo, o secundário não é deixado de lado como irreal ou menos real, mas revela seu caráter fenomênico ou secundário mediante a demonstração de sua verdade na essência da coisa. Esta decomposição do todo, que é elemento constitutivo do conhecimento filosófico - com efeito, *sem decomposição não há conhecimento* - demonstra uma estrutura análoga à do agir humano: também a ação se baseia na decomposição do todo (grifo do autor).

No trabalho de pesquisa, um aspecto da realidade é adotado como objeto de estudo. Para compreendê-lo, há necessidade de se buscar os elementos que possam auxiliar na sua compreensão, adotar o pensamento científico para decompor e então transformar cada uma dessas partes em um conhecimento diferente, conquistado a partir de outros, na dimensão em que foi realizado.

Decompor determinados aspectos de um mesmo fenômeno faz parte, então, de um processo de descobertas e de reconstrução de conceitos, e isso é intrínseco às atividades de pesquisa que produzem o conhecimento científico, a partir de um método científico.

Por método científico, Kosik (1976, p. 54) entende que este “[...] é mais ou menos eficiente segundo a maior ou menor riqueza de realidade – contida objetivamente neste ou naquele fato – que ele é capaz de descobrir, explicar e motivar”. A importância do método para a investigação científica reside tanto no fato de que ele permite a sistematização do estudo, desde a elaboração do projeto até o relatório de pesquisa, quanto na possibilidade que se abre para investigar diferentes perspectivas e potencialidades de um fenômeno.

Para que o método científico se efetive, há um elemento essencial – o pesquisador – que age sobre determinada realidade para entendê-la e transformá-la. Em educação, os que fazem parte desse processo necessitam estudar, manter-se constantemente em estado de atenção crítica, o que se dá por intermédio da pesquisa. Assim, o pesquisar não se configura como um “[...] ato isolado, intermitente, especial, mas *atitude* processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a natureza e a sociedade nos impõem [...]”. Principalmente, a pesquisa diz respeito à informação “[...] como instrumento essencial para a emancipação. Não só para *ter*, sobretudo para *ser*, é mister *saber*” (grifos do autor) (DEMO, 1990, p. 16). Nesse contexto, Demo reflete que a

[...] pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como *princípio educativo* que é, na base de qualquer proposta emancipatória. Se educar é sobretudo motivar a criatividade do próprio educando, para que surja o novo mestre, jamais discípulo, a atitude de pesquisa é parte intrínseca. Pesquisar toma aí contornos muito próprios e desafiadores, a começar pelo reconhecimento de que o melhor saber é aquele que sabe superar-se. O caminho emancipatório não pode vir de fora, imposto ou doado, mas será conquista de dentro, construção própria, para o que é mister lançar mão de todos os instrumentos de apoio: professor, material didático, equipamentos, informação, mas, no fundo, ou é conquista, ou é domesticação (DEMO, 1990, p. 17).

A produção científica vem, nos últimos anos do século XX e início deste século XXI, crescendo no sentido de que diferentes setores da sociedade se preocupam com a investigação dos fenômenos que se apresentam constantemente. No Brasil, são as instituições de ensino superior, principalmente, as responsáveis por uma gama de estudos e pesquisas com cunho científico que investigam diversas áreas do conhecimento e temas específicos. Nesse contexto, a educação veiculada nas escolas brasileiras há muito tem sido alvo de análises em diferentes instâncias, por pessoas que procuram compreender e explicar os problemas e suas causas que afetam a escola. Também é fato que os diferentes problemas da e na escola são

consequentes de fatores externos e internos. Desse modo, conhecer os mecanismos que influenciam nessa instituição caracteriza um dos assuntos de interesse para quem vivencia o cotidiano escolar. O ato de pesquisar não deve ser apenas momentâneo, específico de um determinado contexto, como um curso de formação, o que nos leva para a necessidade de um educador em constante aprendizado e pesquisa.

As diferentes abordagens adotadas nas produções científicas na área da educação são características de cada contexto, de cada sociedade e grupo e possuem como pano de fundo, questões abrangentes nos campos da filosofia, da história e das políticas que compõem o contexto geral da educação brasileira (GAMBOA, 1998). Cada pesquisador, filiado a uma instituição de ensino e pesquisa, apresenta em seus estudos as concepções do grupo ao qual pertence e do próprio conhecimento adquirido nesse contexto. Isso explica os diferentes entendimentos sobre um mesmo tema, conforme o posicionamento teórico e filosófico adotado pelo pesquisador. Essa pluralidade de pensamentos e teorias forma o conhecimento que serve de base para a produção de outras percepções ou versões sobre um assunto determinado.

Ao considerarmos essas colocações, observamos, na área da educação, a pesquisa como fundamental, na medida em que não existe conhecimento que se dê ao acaso. Em geral ele necessita de análise, de teorização, para verificar suas verdades, falsas realidades. Pesquisar é colocar possibilidades de conhecimento em ação e buscar o que ainda não foi devidamente explorado, é tornar-se parte do problema para tentar resolvê-lo, é assumir posições frente ao que se estuda.

Isso nos leva para outra instância da pesquisa que é o sujeito pesquisador. Se transpusermos isso para o cotidiano escolar, pois que nosso tema está vinculado ao dia a dia na escola, entendemos que a pesquisa não poderia ser ação exclusiva dos cursos de graduação e pós-graduação. Acreditamos que o hábito de pesquisar possa começar na escola, a partir do professor, e tornar-se uma prática constante a ser incentivada nos alunos. Em outras palavras, o professor necessita saber pesquisar para que seu aluno também se torne um estudioso com base em métodos científicos. A pesquisa na escola pode começar pelo repensar o trabalho educacional e refletir sobre o fazer pedagógico a partir de um referencial teórico. Sem a constante reflexão sobre os problemas que se apresentam a cada instante na sala de aula por meio de estudos já elaborados, não acreditamos na possibilidade de conhecimento efetivo. Para Brandão (1984, p. 25),

O pesquisador, como o educador, o líder político ou religioso e o dirigente sindical também precisam ser educados e esta educação só pode vir no bojo

de sua prática dentro de uma realidade social que não tem nada de fria, estática, e imutável. Apreender a rede de relações sociais e de conflitos de interesse que constitui a sociedade, captar os conflitos e contradições que lhe imprimem um dinamismo permanente, explorar as brechas e contradições que abrem caminho para as rupturas e mudanças, eis o itinerário a ser percorrido pelo pesquisador que se quer deixar educar pela experiência e pela situação vivida (BRANDÃO, 1984, p. 25).

O mesmo autor entende a necessidade de pesquisar como uma condição para a vida, no sentido de que tomar ciência do contexto que envolve cada um significa perceber que o cotidiano forma-se por diferentes relações sociais, é marcado por interesses diversos e que cada um acaba por tornar-se fundamental nessa “teia” na medida em que modifica e se modifica como sujeito social.

Quando falamos em pesquisa, estamos nos referindo a um conhecimento produzido sob métodos específicos, pré-determinados e que orientam o saber em construção. A isso se dá o nome de metodologia científica, uma ação efetivada a partir de critérios definidos e específicos para cada tipo de estudo que se deseja realizar. Nas palavras de Lüdke e André (1986, p. 1, 2),

Para se realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. Em geral, isso se faz a partir do estudo de um problema, que ao mesmo tempo desperta o interesse do pesquisador e limita sua atividade de pesquisa a uma determinada porção do saber, a qual ele se compromete a construir naquele momento. Trata-se assim, de uma ocasião privilegiada, reunindo o pensamento e ação de uma pessoa ou de um grupo no esforço de elaborar o conhecimento de aspectos da realidade que deverão servir para a composição de soluções propostas aos seus problemas.

Quando pesquisamos, coletamos dados em livros, documentos ou na realidade empírica. Esse fator permite a quem pesquisa direcionar a atenção ao que realmente lhe interessa em um momento específico.

Compreender o sujeito em sua dinamicidade e participação social tem sido um dos aspectos relevantes das pesquisas voltadas para as ciências humanas e sociais, aspecto que vai contra o pensamento vigente até meados do século XX, de que pesquisar a sociedade, estudá-la em suas diferentes nuances não era uma tarefa da pesquisa científica. Conforme Brandão (1984, p. 19), a partir dos anos setenta do século passado, diferentes instituições e agências não governamentais passaram a financiar pesquisas para estudar “[...] condições de vida, pautas de comportamentos, motivações e aspirações de grupos sociais ditos marginalizados ou então considerados, pelos donos do poder, como propensos a comportamentos rebeldes e contestatórios”. Isso constitui a emergência do paradigma pós-moderno que valoriza a

produção de conhecimento para atender às demandas de uma classe e de um poder instituído. Nessa perspectiva, o conhecimento tornou-se relativista e eclético. Em alguns casos, parte para o estudo das ditas “margens da sociedade”, o que abre espaço para assuntos em geral considerados irrelevantes como objeto de estudo. Foi também nessa mesma década que as pesquisas na área da educação voltadas para o processo educacional ganharam destaque.

O referencial teórico constitui-se essencial para se estabelecer um ponto de partida ao que se propõe investigar. Isso se dá em razão da mutabilidade dos fatos e das coisas, residindo nisso a importância de conhecer o que foi discutido sobre um assunto ou mesmo para encontrar as lacunas a serem preenchidas com outras pesquisas. Nas palavras de Marconi e Lakatos (2006, p. 99):

[...] se fato é considerado uma observação empiricamente verificada, a teoria refere-se a relações entre fatos ou, em outras palavras, à ordenação significativa desses fatos, consistindo em conceitos, classificações, correlações, generalizações, princípios, leis, regras, teoremas, axiomas etc.

A teoria, mediante o estudo bibliográfico, oportuniza o encontro com diferentes pensamentos sobre um mesmo aspecto da realidade e serve de base para discussões sobre objetos específicos de uma investigação. Para Marconi e Lakatos (2006, p. 100, 103),

[...] A teoria serve como orientação para restringir a amplitude dos fatos a serem estudados; [...] como sistema de conceptualização e de classificação dos fatos; [...] para resumir sinteticamente o que já se sabe sobre o objeto de estudo, mediante as generalizações empíricas e das inter-relações entre afirmações comprovadas; [...] prever novos fatos e relações; [...] indicar os fatos e as relações que ainda não estão satisfatoriamente explicados e as áreas da realidade que demandam pesquisas [...].

Pesquisar permite contextualizar os fatos historicamente, na busca pelos diferentes fatores sociais, políticos, econômicos e culturais que influenciaram a ocorrência do problema adotado como objeto de análise para tomar ciência do contexto que influenciou a construção do conhecimento sobre o qual se pesquisa. Fazer um levantamento bibliográfico sobre o que se deseja investigar também permite que o pesquisador estabeleça relações que talvez não tenham sido registradas, pois a releitura acaba por formar uma interpretação diferente do que foi efetuado.

No caso do professor que pretende formar alunos pesquisadores, faz-se necessário constante atenção às múltiplas facetas da realidade da qual faz parte, estabelecendo um diálogo entre o que sabe e o que não conhece e o que há de diferente para confrontar com o que está posto. É dialogar, questionar, refletir, pôr-se no caminho da construção do

conhecimento em um movimento dialético capaz de formar sujeitos reflexivos quanto à realidade que os cerca. Nas palavras de Demo (1990, p. 42, 43),

[...] a) pesquisa como princípio científico e educativo faz parte integrante de todo o processo emancipatório, no qual se constrói o sujeito histórico autossuficiente, crítico e autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objeto. b) pesquisa como diálogo e processo cotidiano, integrante do ritmo da vida, produto e motivo de interesses sociais em confronto, base de aprendizagem que não se restrinja à mera reprodução. Na acepção mais simples, pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar a vida de modo consciente.

Na educação, é fato que as transformações sociais, políticas, econômicas e culturais se refletem cotidianamente na sala de aula e, assim como são reflexos do que acontece no contexto em que são produzidas, também necessitam ser analisadas sob a perspectiva reflexiva e crítica.

Nesse sentido, retomamos a ideia de que a alfabetização com letramento se constitui como processo social, e quem não sabe ler e escrever está à margem do processo, resultado da sociedade grafocêntrica da qual fazemos parte e que inclui ou exclui os sujeitos conforme seu grau de domínio e apropriação do código escrito. Para compreender como isso se dá na escola, a pesquisa em educação constitui um caminho que pode trazer luz sobre os diferentes processos que influenciam a área educacional, aspecto que, segundo Gatti (2001), tem sido interesse de pesquisas desde o início do século XX.

O importante quando se trata de empreender uma pesquisa é saber que, para a efetivação de um trabalho desse porte, são necessários procedimentos básicos, como a definição do modo pelo qual os objetivos específicos serão desenvolvidos para alcançar as metas estabelecidas. No caso deste trabalho, nos propusemos a desenvolver um estudo bibliográfico e documental, com o objetivo de analisar o conteúdo sobre alfabetização com letramento contido na Proposta Curricular de Santa Catarina, nos situando sob a concepção histórico-crítica, que analisa um objeto a partir de seu contexto e das implicações sociais, políticas, econômicas e culturais que incidem sobre seu desenrolar no tempo e espaço.

Partimos de uma contextualização histórica que precedeu a construção da Proposta Curricular Catarinense, reconstruindo os caminhos políticos e culturais que resultaram na elaboração de uma estrutura curricular única a ser seguida pelas escolas da rede estadual de ensino. Na sequência, ainda sob a perspectiva histórica, recompusemos as etapas de elaboração desse documento e apresentamos as bases sócio-históricas sobre as quais a Proposta foi construída. Por se tratar de um estudo bibliográfico e documental, destacamos

um quadro teórico como base de leitura e análise do citado documento, cujos autores e textos principais usados nesta dissertação são apresentados no Quadro teórico ao final deste capítulo.

A análise propriamente dita do objeto desta pesquisa, a alfabetização com letramento na Proposta Curricular Catarinense, teve como perspectiva os autores e teorias citados nesse documento, a exemplo dos trabalhos de Vygotsky e Luria, os quais fundamentam a concepção de homem e de mundo sob a perspectiva histórico-cultural sobre a qual o documento foi elaborado. Define-se também a proposta de alfabetização a partir da relação entre pensamento e linguagem e o desenvolvimento da criança quanto à aquisição da escrita e apreensão do conhecimento de acordo com a Zona de Desenvolvimento Proximal – ZDP – de cada um.

Por se tratar de uma leitura e análise de uma área do conhecimento presente nessa Proposta, autores e obras sobre alfabetização e letramento deram o teor das discussões no sentido de entender se a Proposta Curricular cumpre sua função de norteador do trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas da rede estadual de ensino no que trata da alfabetização com letramento. Sendo assim, os estudos de Magda Soares e Leda Tfouni, por exemplo, usados como base dos textos da Proposta Curricular sobre a temática em estudo, e os estudos de Sérgio Leite e Sílvia Colello, dentre outros, embasaram as percepções sobre o tema estudado e o modo como pode ser encaminhado ao trabalho pedagógico dos alfabetizadores.

O estudo teve por base a pesquisa exploratória (GIL, 1991), no sentido de desenvolver análises sobre o problema de pesquisa a partir de referenciais bibliográficos e documentais. Buscamos nas teorias o conhecimento ampliado a respeito da temática aqui discutida e fizemos a descrição do material em análise. Nesse sentido, a pesquisa caracterizou-se como estudo qualitativo, na medida em que se fundamentou em materiais produzidos nas diferentes categorias de análise, relacionadas como possibilidades de reflexão sobre a Alfabetização com Letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina, política pública que serve de norte à educação escolar neste Estado, bem como orienta a formação de professores para o trabalho em sala de aula nas diferentes áreas do conhecimento, níveis e modalidades de ensino.

Para Minayo e Sanches (1994, p. 74), a pesquisa qualitativa “[...] responde a questões particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. Uma pesquisa que tem por meta a qualidade dos dados analisa os conteúdos que podem conter respostas às questões elaboradas quanto ao tema em pesquisa. Na análise de conteúdos, também se pode descobrir “[...] o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado [...]”. Neste caso, buscamos em diferentes

fontes o que nos foi pertinente para compreender os meandros que permitiram a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, especificamente sobre alfabetização com letramento.

Esta pesquisa também se constituiu como análise documental, pois pesquisamos os documentos oficiais publicados por ocasião da construção da Proposta Curricular Catarinense e as versões editadas desde 1991 até 2005, com a publicação dos *Cadernos Temáticos*, resultado, segundo os autores, da participação coletiva dos educadores que compõem a rede estadual de ensino. Ao optarmos pela leitura e interpretação da Proposta Curricular em suas diferentes versões, nos aproximamos das colocações de Gil (2010, p. 147) a respeito da análise documental, processo que constitui um importante aliado ao trabalho de reflexão sobre o tema pesquisado. Isso porque, “Essas fontes documentais são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda das pesquisas em que os dados são obtidos diretamente das pessoas”.

Enquanto formadores de professores e alfabetizadores de crianças, entendemos a necessidade de conhecer essa área do ensino, de aprofundar discussões que possam nos auxiliar na compreensão de alguns dos motivos pelos quais ainda há repetência nas classes de alfabetização do ensino fundamental, por que ainda existem analfabetos, sejam eles funcionais ou não.

Nesse sentido, o pesquisar sobre alfabetização com letramento com base no preconizado na Proposta Curricular de Santa Catarina nos permitiu conhecer esse documento que se configura como uma política pública para a educação catarinense e que vem sendo objeto de discussões há mais de vinte anos. Embora o tempo e os resultados desses estudos, muitas escolas ainda apresentam média inferior a 6,0, conforme estatísticas veiculadas pelo MEC (2012).

Para fins de elaboração do Estado da Arte, selecionamos palavras e expressões chave, sendo elas *Educação escolar básica*; *Alfabetização com letramento* nos anos iniciais de escolarização; *Proposta Curricular* como documento norteador das ações desenvolvidas nas escolas públicas estaduais; *Proposta Curricular* como *política pública* para a educação e *formação de professores e currículo* como documento norteador do ensino veiculado nas escolas brasileiras. Como documentos pesquisados, destacamos os Jornais (1989-1990) que tiveram como função apresentar o trabalho de construção da Proposta em estudo e compuseram a versão preliminar editada em 1991, e as conseqüentes edições encaminhadas às escolas da rede estadual de ensino sob a condição de serem discutidas e analisadas pelos docentes dessa rede e, também, como documento norteador da prática pedagógica.

Delimitamos como período de investigação para este Estado da Arte os anos 1996 a 2012. As bases de dados pesquisadas foram SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*); CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), teses e dissertações; USP (Universidade de São Paulo), teses e dissertações; UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas – SP), teses e dissertações; UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina), teses e dissertações; UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), teses e dissertações, e UNIPLAC (Universidade do Planalto Catarinense), dissertações.

## 2.1 ESTADO DA ARTE

Desenvolver uma pesquisa envolve uma série de fatores e procedimentos, dentre eles a averiguação do que foi desenvolvido na área com o objetivo de identificar o conhecimento produzido a respeito do tema estudado e as lacunas com possibilidade de serem preenchidas. Nesse caminho, dois procedimentos têm sido considerados como válidos conforme o que se pretende discutir, o “estado do conhecimento” e o “estado da arte”. Importante lembrar que esse tipo de mapeamento da produção existente sobre temas específicos começou a ser praticado no Brasil com ênfase a partir dos anos 1980, conforme destaca Ferreira (2002, p. 257). Esta mesma autora buscou, em seu estudo “As pesquisas denominadas ‘estado da arte’”, responder sobre a possibilidade de estudar historicamente a “[...] produção acadêmica de determinada área do conhecimento [...]” e se é possível fazer isso a partir da identificação dos catálogos publicados por faculdades, institutos, universidades, associações nacionais e órgãos de fomento da pesquisa.

No que diz respeito à definição do termo *Estado da Arte*, além do que entende Ferreira (2002), como um mapeamento ou levantamento de dados sobre a produção relativa a um assunto ou área, isso pode ser definido como “[...] estudos do tipo estado da arte, estado do conhecimento ou ‘reconciliação integrativa’ como [...] balanço do conhecimento, baseado na análise comparativa de vários trabalhos, sobre uma determinada temática” (ANDRÉ *et al*, 1999, p. 308).

Importante lembrar com Ferreira (2002) que a necessidade de inventariar a produção de determinada área do conhecimento é resultante também da proliferação de programas de pós-graduação pelo país e que buscam, por meio de listas de publicações, divulgar seus trabalhos científicos. A internet veio somar com essa sistematização na medida em que permite o acesso de pesquisadores a diferentes bancos de periódicos, teses e dissertações, o que facilita o levantamento de dados, embora aumente a quantidade de pesquisas a serem analisadas.

Com relação aos catálogos, a autora os conceitua a partir de suas características: a) expor o conhecimento de instituições de ensino distintas, b) evidenciar os autores e os títulos dos trabalhos de Mestrado e Doutorado, c) apresentar os resumos dos trabalhos finalizados. Com relação ao levantamento de dados sobre determinado conhecimento, a partir da leitura de títulos e resumos, a autora entende que, para saber efetivamente o que vem sendo pesquisado e discutido, é necessário obter o texto a partir do qual o resumo foi elaborado. No entanto, lembra que são opções de cada pesquisador, pois também há estudos denominados de estado da arte que tratam apenas dos títulos e resumos, assim como há aqueles que analisam cada pesquisa e fazem uma descrição do conteúdo das mesmas (FERREIRA, 2002).

Quanto ao modo de pesquisa para a elaboração deste Estado da Arte selecionamos sete palavras-chave que constituíram a base das discussões elaboradas nesta dissertação: *Educação Escolar, Alfabetização, Letramento, Políticas Públicas, Proposta Curricular, Currículo, Formação de Professores.*

Na base de dados SCIELO encontramos 25 artigos para Educação Escolar; 97 para Alfabetização e 23 para Letramento relacionado com educação e ensino. Para Proposta Curricular destacamos 05 artigos; Políticas Públicas relacionadas à educação básica apareceram em 15 artigos. Foram encontrados 31 artigos que trataram sobre a Formação de Professores para a educação básica e 11 estudos referentes à Proposta Curricular e Currículo.

A base de dados da CAPES, periódicos, apresentou 18 ocorrências para Educação Escolar relacionada à Proposta Curricular. No que diz respeito à Alfabetização e Proposta Curricular encontramos 03 pesquisas e 05 para Letramento relacionado com Proposta Curricular. Para Políticas Públicas e Proposta Curricular detectamos 15 ocorrências, 11 estudos que tratam sobre Formação de Professores relacionada à Proposta Curricular e 35 artigos direcionados à Proposta Curricular e Currículo.

No banco de dados da UNICAMP, teses e dissertações da Faculdade de Educação (FE), encontramos 31 documentos sobre Educação Escolar e Proposta Curricular; 07 trabalhos sobre Alfabetização na educação básica. Houve 02 ocorrências para Letramento e Proposta Curricular e 04 para Letramento na educação básica; 05 pesquisas sobre Políticas Públicas e Proposta Curricular, 40 para Formação de Professores e Proposta Curricular e 35 documentos com discussões sobre Currículo relacionado à Proposta Curricular.

A base de dados da USP, Faculdade de Educação, apresentou 33 dissertações sobre Educação Escolar; 60 sobre Alfabetização; 30 sobre Letramento; 07 para Políticas Públicas educacionais e 10 para Formação de Professores. Encontramos 25 teses para Educação Escolar; 24 voltadas para Alfabetização; 27 relacionaram Letramento; 03 discutiram Políticas

Públicas para a educação e 07 destacaram a Formação de Professores como objeto de análise. Com a palavra Currículo, a pesquisa relacionou 106 estudos desenvolvidos na Faculdade de Educação, entre teses e dissertações, das quais 33 possuem discussões mais aproximadas com a ideia de Currículo relacionado com Propostas Curriculares.

Na base de dados da UFSC, Centro de Ciências da Educação, destacamos 24 dissertações defendidas por alunos do Departamento de Pós-Graduação em Educação da UFSC no período de 1996 a 2012, sob as categorias “Alfabetização”, “Letramento”, “Educação Escolar”, “Políticas Públicas”, “Proposta Curricular”, Currículo e “Formação de Professores”. Essas dissertações relacionam diferentes aspectos da educação, dentre eles Classes de aceleração, Alfabetização de multirrepetentes, Teorias de Gramsci e Vygotsky na educação para os excluídos, Letramento no contexto do Movimento dos Sem Terra de Santa Catarina, Centro de Estudos, Cultura e Cidadania como espaços de constituição da cidadania em Florianópolis, Política Nacional de Educação em Direitos Humanos, Educação pública como *locus* para investimento social privado, Levantamento das produções brasileiras publicadas entre 1983 a 2001 sobre linguagem escrita na educação infantil, O mundo letrado que se almeja a partir de histórias de vida sobre alfabetização, O percurso do professor alfabetizador e a possibilidade de mudanças nesse processo, A formação de professores no curso de pedagogia, Profissionalização de professoras alfabetizadoras negras em Florianópolis, Lei de aprendizagem a partir de pesquisa empírica realizada em duas empresas públicas de Santa Catarina, A narrativa de histórias na escola e as implicações pedagógicas desse processo, A formação docente na América Latina e no Caribe, com estudo voltado para a questão da subordinação desses países aos organismos internacionais hegemônicos, Investigação sobre os conhecimentos necessários para a compreensão e apreensão das orientações teórico-metodológicas presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina, com um trabalho para cada uma dessas abordagens, Letramento e novas tecnologias e o uso de computadores e *softwares* no ensino na educação infantil, temática encontrada em 02 estudos. A maior incidência nessas produções foram as discussões sobre Alfabetização de jovens e adultos, de deficientes físicos e o processo de inclusão, presente em 07 produções acadêmicas. Sobre Currículo destacou-se, 18 pesquisas entre teses e dissertações, mas nenhum delas tratando especificamente sobre proposta curricular ou alfabetização com letramento.

Das teses defendidas pelo Centro de Pós-Graduação em Educação da UFSC destacamos, para a expressão “Educação Escolar”, Lazarini (2010), que fez um estudo sobre a relação entre capital e educação escolar presente na obra de Dermeval Saviani a partir da década de 70 do século XX, período em que o autor desenvolveu a concepção da pedagogia

histórico-crítica. Com “Políticas Públicas” encontramos 02 teses. A de Faustino (2006), que trabalhou sob a perspectiva educacional dos anos 1990, com reflexões sobre as políticas públicas para a educação indígena, o que implicou na identificação da origem e a compreensão dos princípios relativos ao multiculturalismo e à interculturalidade instituídos sob o ideário de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e Organização das Nações Unidas (ONU), por intermédio de suas instituições (Organização das nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; Organização dos estados Americanos – OEA; Comissão Econômica das Nações Unidas Para a América Latina - CEPAL e Organização Internacional do Trabalho - OIT). A segunda, de Garcia (2004), tratou das Políticas Públicas brasileiras para a inclusão, em especial no que tange à educação especial, desde os anos 1990 até o início do século XXI.

A partir do termo “Alfabetização”, selecionamos Vojniak (2012) que estudou a história da institucionalização da cartilha de alfabetização desde o século XIX, no período imperial brasileiro.

Com a expressão “Proposta Curricular” destacamos 04 teses. A de Passos (2010), que discutiu a presença da juventude negra na Educação de Jovens e Adultos oferecida em Florianópolis, no sentido de identificar o alcance dessa modalidade de ensino quanto às questões raciais e à função do Estado como órgão capaz de suprir as necessidades de educação básica para os afrodescendentes. Na linha da educação inclusiva, Machado (2009) analisou o trabalho pedagógico e as lutas sociais e políticas dos professores surdos na tentativa de inclusão e de conquista de direitos sobre a necessidade de uma educação de qualidade voltada para portadores de deficiência auditiva, como o ensino de Libras e material direcionado aos portadores desse tipo de deficiência. Coimbra (2008) efetuou pesquisa com professores e egressos de classes de aceleração, para identificar contribuições e problemas referentes às políticas públicas elaboradas para a diminuição dos casos de repetência e abandono escolar na educação básica. Durli (2007) estudou a formação de professores a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia. A autora constatou a influência de organismos internacionais na elaboração e implantação dessas políticas e o trabalho de resistência promovido pelo Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador, situações que ocasionaram a consolidação de diretrizes marcadas pela imprecisão e ambiguidade decorrentes do embate entre Ministério de Educação e Cultura e Conselho Nacional de Educação (MEC/CNE), Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centro de Educação ou

Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR) e Centro de Estudos de Direito Econômico e Social (CEDES).

No Banco de Dissertações do Centro de Ciências da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina UDESC, encontramos para a expressão “Educação Escolar” 16 dissertações, cada uma delas discutindo uma temática: Classe de aceleração, Proposta pedagógica de escola pública, Prática pedagógica, Avaliação de aprendizagem, Orientação educacional, Currículo escolar, Exclusão, Inclusão, Formação de professores em classes de aceleração, Indisciplina em sala de aula na escola pública, Identidade social e profissional de professores dos primeiros anos do ensino fundamental, Escola e comunidade, Relações de poder disciplinar, Relações de poder na Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, Teoria da atividade e psicologia histórico-cultural na Proposta Curricular de Santa Catarina e o Sistema de Educação no Colégio Santo Antônio, de Blumenau.

Com os termos “Alfabetização” e “Letramento” encontramos 14 pesquisas desenvolvidas no Mestrado da Faculdade de Educação da UFSC. Seus autores trataram sobre Leitura e escrita sob a perspectiva biopsicossocial, Prática pedagógica de professoras alfabetizadoras, Processo de alfabetização na abordagem construtivista, Formação do leitor no processo de alfabetização e letramento, Problemas de aprendizagem, possibilidades e limites do professor alfabetizador, Primeira série do ensino fundamental e a alfabetização e letramento, Teoria e prática do professor alfabetizador e as influências do ideário neoliberal e pós-moderno. Os temas que mais se destacaram nessa relação foram Formação de professores alfabetizadores, discutido em 05 pesquisas, e Alfabetização e letramento e sua relação com a família dos alunos presente em 02 dissertações. A respeito de currículo, destacamos 06 pesquisas, no entanto nenhum deles referente ao objeto de nosso estudo.

Na base de dados da Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, foram encontradas 01 dissertação para a expressão “Educação Escolar”; “Alfabetização”; “Proposta Curricular de Santa Catarina”, as 03 defendidas no ano de 2001. Foram concluídos 02 estudos em 2010, sob o tema “Políticas Públicas”. Destacou-se nessa relação, a pesquisa de Marcelino (2011), que tratou sobre o conselho municipal de educação escolar; de Hamann (2010), sobre educação especial e pedagogia da inclusão; de Oliveira (2010), sobre as percepções de educadores a respeito das questões étnico-raciais no cotidiano escolar; de Michaltchuk (2010), sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e a formação de professores na Associação dos Municípios da Região Serrana (AMURES); de Varela (2011), sobre a educação do campo e a efetivação de políticas públicas para essa modalidade de ensino no que tange às secretarias

municipais de educação; e a análise da Prova Brasil como elemento avaliador das políticas públicas direcionadas às escolas de Lages (SC), estudo elaborado por Bleichvel (2011).

O Estado da Arte não consiste apenas em identificar números, no entanto, ao considerar a vasta produção acadêmica e científica a respeito das categorias pesquisadas, procuramos na leitura dos dados, a confluência de temas com o nosso objeto de investigação. Por essa razão, os estudos aqui apresentados não refletem a totalidade da pesquisa, pois selecionamos nos materiais encontrados os exemplos de cada aspecto que tivesse relação com este estudo, o que não significa menor ou maior importância ou relevância, dado que não foi esse o critério que adotamos. Nossa preocupação foi efetuar um levantamento dos conhecimentos produzidos sobre o objeto de análise e categorias dele decorrentes.

Reiteramos que o Estado da Arte foi elaborado a partir de bases de dados determinadas e, nessa busca, não encontramos estudos sobre alfabetização com letramento para os primeiros anos da educação básica na Proposta Curricular de Santa Catarina, o que nos levou a entender que essa análise pode contribuir com o processo de compreensão desse documento para a área do conhecimento à qual nos referimos e nos propusemos a estudar.

### **2.1.1 Convergência com o objeto de pesquisa**

Os estudos encontrados sobre Educação Escolar relacionaram diferentes áreas do conhecimento e níveis de ensino. Observamos no contexto geral particularidades da questão educacional desde a formação inicial de professores alfabetizadores até a prática pedagógica, juntamente com a relação entre os termos “Educação Escolar”, “Alfabetização e Letramento” como necessidades básicas para todos os níveis de ensino, inclusive a “Escolarização de Jovens e Adultos”, Educação Indígena e Inclusão Étnico-racial. Em relação à Alfabetização e Letramento também se destacaram, nos últimos 10 anos, pesquisas voltadas para a Alfabetização Científica a partir das Tecnologias de Informação (TIC), e a necessidade da Alfabetização para a compreensão de conhecimentos praticados por diferentes áreas do conhecimento.

A partir do campo Alfabetização e Letramento em propostas pedagógicas empreendidas em diferentes Estados e Municípios brasileiros, observamos a presença desses conceitos como pressupostos básicos para os primeiros anos de escolarização nas políticas públicas para a educação nacional, tendo como exemplo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme os estudos de Correia (2007). Rodrigues (1998) estudou os limites e possibilidades das propostas pedagógicas, desenvolvidas pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul nos anos de 1979 a 1990, que incidiram sobre a alfabetização. Como

consideração geral desses estudos, destaca-se a elaboração de políticas públicas para a educação básica, que não se consolidam como programas permanentes em razão das mudanças político-partidárias, responsáveis por modificações curriculares nas escolas, segundo os planos de governo dos partidos que assumem o comando nacional, estadual ou municipal a cada quatro anos. Quanto aos programas de formação de professores, identificamos o mesmo processo de descontinuidade do trabalho, conforme as mudanças político-partidárias.

Os artigos encontrados na pesquisa trazem discussões sobre diferentes aspectos da realidade educacional brasileira. Dentre eles, selecionamos os textos e autores na sequência apresentados. Dermeval Saviani (2009) registrou o histórico da formação de professores, situando seu estudo no Brasil a partir da independência, e classificou os diferentes estágios em cinco períodos básicos: o primeiro, de 1827 a 1890, traduziu-se como “ensaios intermitentes de formação de professores”, seguido da instituição das Escolas Normais (1880 a 1932). Na sequência, foram organizados os Institutos de Educação (1932 a 1939), cujo marco residiu nas reformas propostas por Anísio Teixeira no Distrito Federal, e de Fernando de Azevedo em São Paulo. De 1939 a 1971, foram implantados os cursos de Pedagogia e Licenciatura sob o modelo das Escolas Normais. No período de 1971 a 1996, destacou-se a Habilitação Específica de Magistério e, de 1996 até 2006, foram criados os Institutos Superiores de Educação, as Escolas Normais Superiores e desenvolveu-se novo perfil para o Curso de Pedagogia.

Libâneo e Pimenta (1999) analisaram de modo crítico a história da formação de profissionais em educação no Brasil. Suas análises foram situadas a partir da I Conferência Brasileira de Educação ocorrida em São Paulo em 1980. Consideraram esse encontro como o auge das discussões travadas em âmbito nacional por diversos sujeitos da educação brasileira a respeito da formação de professores no Brasil. Destacaram as poucas modificações ocorridas no curso de pedagogia e licenciaturas desde 1962 até 1999 e a necessidade de revisão das propostas pedagógicas voltadas para a formação de professores que contemplasse teoria e prática. No que diz respeito às políticas públicas para a formação de professores, conforme Guiomar Namó de Mello (2000) houve necessidade de se estabelecer uma formação inicial e continuada como perspectiva de qualidade para a educação básica.

Outro aspecto observado nas políticas públicas que tiveram sequência apesar das mudanças no âmbito político diz respeito à reelaboração de conceitos e as práticas pedagógicas de professoras alfabetizadoras de escolas públicas municipais, no Estado do Ceará, a centralidade desses programas elaborados sem a devida participação docente, nem o

atendimento aos requisitos básicos para a formação de novos profissionais (MAMEDE, 2000). Conforme estudos nessa área, houve associação de formação de professores com o processo de alfabetização e letramento na medida em que se destacou a incompreensão por parte dos alunos dos cursos de graduação dos conceitos relativos à própria área em formação.

Essa questão alinha-se à discussão das políticas públicas direcionadas à educação que também são responsáveis pelo insucesso dos alunos. Se não há efetiva alfabetização com letramento, também não há a formação de sujeitos sociais, haja vista a sociedade vigente considerada como grafocêntrica. Nesse sentido, Nascimento (2010) destacou as discussões sobre os problemas escolares no que tange à formação de um cidadão que consiga utilizar a escrita de forma coerente, avaliando que nessas discussões não se buscou investigar com mais ênfase os diferentes tipos de letramento que subsidiam as práticas escolares nem seus efeitos na formação do sujeito social. Considerou-se nesse estudo os conceitos e propostas de práticas de letramento nos primeiros anos escolares contidos na proposta curricular do Estado de São Paulo, implementada a partir de 2008 nas escolas da rede estadual de ensino. O autor observou a dissociação entre conhecimento escolar e não escolar, o que vai contra a proposta de letramento como prática social. Essa mesma condição foi observada no estudo de Tinoco (2008), que discutiu as questões que envolvem o letramento e suas implicações na prática efetiva da cidadania.

André (2001) apresentou um estudo sobre políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil, considerando a necessidade de incentivo aos profissionais que saem das cadeiras acadêmicas e vão para as salas de aula. Nesse contexto, explicitou-se a necessidade de cursos, seminários e discussões quando do ingresso desses profissionais na área educacional. Destacou-se algumas iniciativas nesse sentido que são desenvolvidas em diferentes regiões brasileiras, cujos resultados apresentam-se como relativamente positivos, porém insuficientes, porque são pontuais, sem que haja um acompanhamento mais aproximado dos professores ao longo do trabalho inicial nas salas de aula. Observou a questão das políticas públicas elaboradas por alguns Estados brasileiros e que têm como meta o acompanhamento sistemático dos professores nos primeiros anos de carreira, com programas de formação em serviço que incluem discussões, avaliações e parcerias com universidades para contribuir com o trabalho dos profissionais iniciantes. Citou o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), organizado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e direcionado à formação de profissionais do magistério para agirem na educação básica mediante bolsas de estudos vinculadas a diferentes instituições de ensino, somando, em 2011, cerca de 30 mil bolsistas. Além deste, relacionou o

Bolsa Alfabetização, criado pelo Estado de São Paulo, em 2007, com o objetivo de aproximar os futuros profissionais com os professores regentes de classes de alfabetização. Trata-se de um programa de introdução de estagiários de pedagogia nas classes de primeiro ano das escolas municipais de Jundiaí, com remuneração aos professores de sala de aula que recebem esses estagiários. A mesma autora salientou a importância desses programas e sua disseminação pelos demais Estados brasileiros, em razão de sua possibilidade de apoio aos profissionais ingressantes no magistério para a continuidade de seu trabalho pedagógico. Isso caracteriza a organização de políticas públicas que se efetivem e se tornem prática contínua e não meramente programas pontuais que acabam quando finaliza um governo.

Na área das políticas públicas para a educação, Passos (2012) apresentou o Estado da Arte sobre Políticas Docentes no Brasil realizado por Gatti, Sá Barreto, Dalmazó e André, publicado em 2011. São diferentes programas voltados para a formação docente, dentre eles a formação em serviço e o acompanhamento de iniciantes na carreira do magistério. Na pesquisa, foi recorrente a imbricação de políticas educacionais setoriais com políticas amplas de educação no sentido de elevar a educação nacional a outro patamar. Dentre estas, foram relevantes as avaliações dos programas federais, desenvolvidos regionalmente e as tentativas do governo brasileiro em articular os programas com Estados e Municípios. São relacionados o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, o Pró-letramento, o Gestar II e a Especialização em Educação Infantil, componentes da Rede Nacional de Formação Continuada, a Universidade Aberta do Brasil, Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), Pró-Licenciatura e o Programa Universidade para Todos (PROUNI). No que diz respeito aos salários e carreira docente na educação básica, a pesquisa apontou para a não adoção das diretrizes federais por parte de todas as regiões brasileiras e à necessidade de articulação intensa entre União, Estados e Municípios para que esses planos sejam colocados em prática.

Sawaya (2012) discutiu questões relativas à psicologia e formação de professores alfabetizadores sob a percepção construtivista que permeia a formação de professores do ensino básico, ao analisar o documento para a formação em serviço organizado pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que tem como princípio a teoria de Jean Piaget. O estudo foi relevante na medida em que trouxe conhecimentos sobre os diferentes fatores encontrados na maioria das escolas brasileiras pelos professores alfabetizadores, em especial a relação entre teoria e prática. Essa pesquisa revelou que a compreensão dos documentos oficiais por parte dos profissionais que trabalham com a alfabetização e a aplicação desses conhecimentos na prática pedagógica fica aquém do que esperam os

elaboradores de programas educacionais, uma realidade da educação nacional que interfere significativamente no processo de ensino aprendizagem, em especial no que diz respeito à alfabetização e o letramento, considerados requisitos básicos para a constituição dos sujeitos sociais.

A respeito do “Letramento”, Santos (2007) discutiu a importância deste para a educação científica como prática social. Nessa perspectiva, o letramento científico está condicionado à compreensão e aplicação dos conhecimentos adquiridos no ensino de ciências. Isso implica em compreender o conteúdo científico e a função social da ciência. Para isso, o autor adotou os conceitos de alfabetização e letramento descritos por diferentes estudiosos, a exemplo de Magda Soares, que considera alfabetização como termo mais restrito à ação de ensinar a ler e a escrever e letramento que amplia esse conceito para o saber ler, escrever e exercer práticas sociais que utilizem a escrita. Seguindo esses princípios, o autor expandiu os conceitos para o letramento científico, conforme definido por Shamos (1995), como processo que envolve um conhecimento mais aprofundado das construções teóricas da ciência e da sua epistemologia, com compreensão dos elementos da investigação científica, da função da experimentação e do processo de elaboração dos modelos científicos.

Silva e Oliveira (2011) analisaram a Avaliação e as Políticas Públicas em Educação no que diz respeito aos testes de alfabetização. Para isso, destacaram as diferentes percepções sobre o conceito de alfabetização e de letramento como concepção ampla e estrita de leitura e como decodificação. Salientaram que os programas de avaliação consideram essas duas instâncias como indissociáveis, o que não corresponde aos conceitos específicos para cada uma delas. Sendo assim, destacaram a ausência de estudos específicos por parte dos governos e comunidade acadêmica no que trata da conceituação efetiva de alfabetização e letramento como condição para que os programas de alfabetização sejam condizentes com as necessidades dos educandos e, que as avaliações possam mensurar de modo coerente o processo de alfabetização dos alunos nas escolas brasileiras.

Rosso *et al* (2010) discutiram as novas diretrizes nacionais para a formação de professores a partir do letramento dos egressos dos cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), formados sob o que preconizam a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº. 9.394 (BRASIL, 1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002). No que diz respeito ao letramento, a inserção do termo constitui um complemento ao que se espera dos egressos dos cursos de licenciatura. Sobre o conceito de letramento, nesse contexto, entende-se a capacidade dos estudantes de aplicarem conhecimentos e habilidades

em disciplinas básicas, e de analisar, raciocinar e comunicar-se corretamente ao propor, resolver e interpretar problemas em situações diversas. Além deste, associam-se outras propriedades desse termo como processo desenvolvido ao longo da vida e que não ocorre somente na escola. Sobressai a vinculação desse termo à Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), considerados como órgãos submissos ao pensamento capitalista e neoliberal. No entanto, os autores defenderam que o termo letramento pode ser ressignificado no que diz respeito à formação inicial de professores, ampliado para processos de aquisição de capacidades linguísticas ou cognitivas do conhecimento pedagógico, e também às práticas situadas dos sujeitos, conforme definem Soares (2011) e Bonamino *et al* (2002).

Moreira (2000) estudou propostas curriculares alternativas que seguem na contramão da hegemonia política e econômica que estabelece as diretrizes para os programas educacionais desenvolvidos pelo governo brasileiro. A discussão do autor foi sobre as propostas curriculares que têm como meta a democratização do processo educacional, conforme as implementadas pelos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, nos anos 1980. Está presente nessa questão a mobilização dos professores para a redemocratização do Estado brasileiro e que permitiram amenizar o autoritarismo das reformas oficiais do regime militar. Nos anos 1990, o autor destacou a presença dos estudos culturais, do pós-modernismo e pós-estruturalismo, mas que não influenciaram significativamente as reformas empreendidas no ensino brasileiro, limitando-se, as mesmas, a sugestões sobre multiculturalismo, gênero e sexualidade. Sendo assim, a influência da pedagogia crítica é a que tem sido presente nas propostas curriculares alternativas na década de 1990 organizadas pelos Estados e Municípios que buscaram desafiar o caráter centralizador das diretrizes curriculares desenvolvidas pelo Ministério da Educação e Cultura. Embora as possibilidades de inovação contidas nas propostas analisadas, o autor salientou o caráter político das mesmas, sendo este um dos aspectos que impede mudanças significativas na educação nacional, haja vista que as combinações político-partidárias também interferem nas diretrizes educacionais que se transformam ou caem no esquecimento.

Os estudos sobre currículo, conforme observado nesta pesquisa, voltaram-se para diferentes aspectos e áreas da educação, mas possuem certa relação que nos parece um fio condutor das análises, pois, mesmo sob diferentes teorias e concepções, compreendem o currículo como determinante do que deve ser ensinado na escola. O termo “deve” foi usado mesmo para mostrar que a ideia de um currículo oficial determina os conteúdos a serem

ministrados em cada disciplina. Gomes, Selles e Lopes (2013) apresentaram os aspectos constituintes de um currículo quanto aos conteúdos, observando isso a partir das teorias de Chervel, Julia e Goodson, principalmente, teóricos que analisaram o contexto histórico de produção e reprodução do currículo.

Na pesquisa, os autores destacaram que ao longo do tempo as disciplinas se tornaram inquestionáveis quanto a sua necessidade para a educação escolar, o que nos levou a pensar na questão do currículo como uma determinação do que deve ser ensinado e aprendido. Nessa linha de pesquisa histórica, Moreira (2000) situou o aumento das mudanças curriculares no Brasil nos anos 1980 e que acompanharam o processo de redemocratização do país. Essas alterações curriculares se deram principalmente no Sul e Sudeste do país e tinham por finalidade superar os baixos índices de escolaridade, de analfabetismo e de qualidade do ensino ministrado nas escolas.

Mesmo com tais modificações, quando tratamos sobre Santa Catarina, podemos nos reportar aos estudos que trataram sobre o currículo especificamente como uma possibilidade de poder, de ideologia e de imposição de atitudes, valores e culturas. Macedo (2012) estudou as determinações curriculares da última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual previu-se a autonomia curricular por parte de Estados e Municípios, no entanto estabeleceu que se adote, conforme as diretrizes emitidas pelo governo federal, um currículo mínimo. Esse posicionamento do Estado, conforme entendemos, vai contra o discurso da autonomia. Isso nos permitiu refletir que embora o currículo se configure como uma diretriz, acaba por impor o que deve ser desenvolvido na escola, tanto sobre o conhecimento historicamente acumulado quanto aos valores a serem transmitidos conforme o esperado dos sujeitos de acordo com a cultura dominante. Isso remete à ideia de currículo como um modo de inclusão das diferenças e de exclusão daqueles que não se adaptam à cultura socialmente aceita e entranhada nos ensinamentos com base no currículo escolar.

Quanto à Proposta Curricular Catarinense, o levantamento efetuado nas bases de dados citadas no início deste Estado da Arte relacionaram o estudo de Paim (2007), que elaborou o histórico de construção da referida Proposta, tendo em vista a história social do currículo e a importância das estratégias de governo na construção desse documento, com base em princípios democráticos e participativos da comunidade escolar como contribuição para a redemocratização da sociedade catarinense.

A sistematização dos estudos publicados sobre educação escolar básica, alfabetização e letramento, proposta curricular, currículo, políticas públicas e formação de professores revela a intersecção desses termos em trabalhos que apresentam concepções

diversificadas e discursos convergentes ou divergentes no que diz respeito à construção de uma escola pública de qualidade. Quanto às modalidades de pesquisa, observou-se o considerável aumento das publicações centradas em estudos de caso, principalmente sob a metodologia da pesquisa-ação e do pesquisador participante, característica proveniente da aproximação entre ciências sociais e educação. Os problemas relativos à educação são vistos *in loco* e a fundamentação teórica em geral passa pela revisão bibliográfica crítica, reflexiva e análise documental, método recorrente quando se trata de revisar contextos históricos.

Também foi recorrente a contextualização da educação nacional em relação aos direcionamentos impostos por organismos internacionais e a adoção de modelos provenientes de países economicamente desenvolvidos, fatores que implicam na qualidade do ensino, porque a maioria desses programas não atende à característica básica da escola no Brasil, marcada pela heterogeneidade.

## 2.2 QUADRO TEÓRICO

O quadro teórico que possibilitou o aporte necessário para embasar nossas leituras teve como principais referências Reginaldo Moraes, com *Neoliberalismo: de onde vem para onde vai?* (2001), no qual o autor conceitua neoliberalismo e procura responder a questionamentos pertinentes ao futuro da sociedade que se pauta nessa ideologia. Traz um histórico desse projeto político ideológico, onde ele surgiu, quais são as pretensões dos idealizadores desse projeto, quem são seus defensores e seus críticos. Como elemento de diálogo para essas discussões e compreensão do Estado Neoliberal que permeia as relações educacionais e a própria legislação sobre ensino adotamos o livro *Pós-neoliberalismo II: que Estado, para que democracia?* (2004). Organizado por Emir Sader e Pablo Gentili, traz contribuições importantes para se compreender os desdobramentos da ideologia capitalista manifesta no modelo neoliberal e pensar sua influência nos diferentes setores da sociedade latino-americana.

No âmbito das políticas públicas, selecionamos *Políticas educacionais e práticas pedagógicas* (2010), coletânea organizada por Maria de Lourdes Pinto de Almeida, que traz discussões de diferentes estudiosos sobre o processo de formação de professores, como uma contribuição para redefinir a função do Estado e das políticas voltadas para a formação de professores.

Dermeval Saviani, em *Educação brasileira: estrutura e sistemas* (1996), discutiu sobre a existência ou não de um sistema educacional no Brasil. Para esse autor, embora essa denominação seja recorrente desde 1932, ainda não foi elaborado um **sistema educacional**

por excelência (grifo nosso). O resultado são as diferentes interpretações sobre Diretrizes e Bases, legislações direcionadas para a educação que não chegam a constituir um sistema de fato. Utilizamos como referência sobre a história da educação brasileira o livro desse mesmo autor, *História das ideias pedagógicas no Brasil* (2008), no qual apresentou os idealizadores e propostas pedagógicas para as escolas brasileiras desde o período colonial até o ano de 2001. Estiveram presentes em nossas discussões também os seguintes estudos desse autor: *Pedagogia histórico-crítica: política e educação no Brasil* (2005) e *O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias* (1994).

As discussões sobre alfabetização e letramento, objeto central de nossa pesquisa, foram fundamentadas pelos estudos de Magda Soares, *Alfabetização e letramento* (2011), *Letramento: um tema em três gêneros* (2000), *Linguagem e escola: uma perspectiva social* (2001), e de Sérgio Antônio da Silva Leite e Silvia M. Gasparian Colello, *Alfabetização e Letramento* (2010); *Alfabetização em defesa da sistematização do trabalho pedagógico* (2010); *O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões* (2006). Esses autores trazem conceitos e reflexões sobre alfabetização e letramento como contribuição para o entendimento da natureza complexa e diversa que constitui o processo de alfabetizar e letrar desenvolvido nas escolas de ensino básico. Magda Soares parte da constatação de que o fracasso escolar é realidade no Brasil e procura entender as causas que levam crianças à exclusão, à repetência e ao abandono da escola nos primeiros anos de escolarização. A autora busca no processo de alfabetização e letramento os motivos que operam em favor dessa preocupante realidade. Informações a esse respeito também foram encontradas nas discussões de Sônia Kramer, *Alfabetização, leitura e escrita* (2004) e de Leda Tfouni, *Letramento e alfabetização* (2005). Para compreender o texto da Proposta Curricular de Santa Catarina por nós analisado buscamos principalmente em Lev Semionovich Vygotsky os pressupostos filosóficos base dessa Proposta, juntamente com os trabalhos de Jean Foucambert e Ana Luiza Bustamante Smolka sobre o processo de aquisição, desenvolvimento e aprendizagem relacionado à alfabetização com letramento.

Ao discutirmos sobre o processo de ensino voltado para o nosso objeto de análise, buscamos apoio teórico sobre questões de práxis nas considerações sobre a *Dialética do Concreto* elaboradas por Karel Kosik (1976).

Ao avaliarmos a trajetória empreendida para a construção da Proposta Curricular de Santa Catarina e seus desdobramentos nos apoiamos nas discussões de Juarez Thiesen (2007) que se vale das teorias pós-críticas para analisar esse documento quanto ao discurso ideológico, do qual salienta o seu caráter de regulamento e de prescrição. Thiesen, José Raul

Satub e Wanderléa Damásio Maurício (2011) apresentaram alguns dos resultados obtidos por meio de pesquisa sobre a implantação da Proposta Curricular de Santa Catarina, observando o contexto histórico de sua formulação no final dos anos 1980 e início da década de 90 do século XX. Em *Oficialidade de uma proposta curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina* (2012) Thiesen analisou a concepção adotada pelos autores da referida Proposta Curricular e sua composição textual marcada pela recontextualização e hibridização decorrente da necessidade de consenso entre diferentes interessados na construção de uma base curricular para o Estado catarinense.

Os estudos sobre currículo e sua relação com o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina tiveram como aporte de leitura os livros de Antonio Flavio Barbosa Moreira e Tomaz Tadeu da Silva (1995) autores que estudaram sobre *Currículo, cultura e sociedade*. Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo (2002) apresentam debates contemporâneos sobre *Currículo e cultura política de currículo*. Juntamente a esses, nos situamos também com Michael Apple e seus estudos sobre *Currículo e ideologia* (2006).

O estudo efetuado a partir desta pesquisa teve como aporte teórico metodológico os trabalhos de Carlos Rodrigues Brandão, com *Pesquisa participante* (1984); Marli André, com *Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade* (2001); Pedro Demo, com *Pesquisa: princípio científico e educativo* (1990), e *Saber pensar é questionar* (2010); Silvio Sánchez Gamboa, com *Epistemologia da pesquisa em educação* (1998); Bernadete Gatti, com *Estudos quantitativos em educação* (2004), e *Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo* (2001). Nos situamos no campo da pesquisa em educação também com Menga Lüdke, *A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade* (2006), e *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2012).

Na linha dos procedimentos metodológicos seguidos em projetos de pesquisa adotamos como referências os estudos de Antonio Carlos Gil, *Como elaborar projetos de pesquisa* (1991) e *Métodos e técnicas de pesquisa social* (2010); Eva M. Lakatos e Maria de A. Marconi, *Metodologia científica* (2006), e *Fundamentos da metodologia científica* (2001); Maria Cecília de Souza Minayo, *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (1994), *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (1993) e, Maria Cecília de Souza Minayo e Odécio Sanches, *Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade?* (1993).

Neste capítulo foram apresentados os encaminhamentos teórico-metodológicos da pesquisa sobre a Proposta Curricular Catarinense com o objetivo de identificar, por meio do texto inscrito nesse documento, se ele possui os elementos e condições necessárias para

orientar os professores da rede estadual de ensino quanto ao trabalho de alfabetização com letramento. Para isso, nos detivemos sobre o histórico de construção e implementação dessa Proposta; os conceitos de alfabetização e de letramento conforme autores que trabalham essa perspectiva, e o conteúdo e conceitos sobre essa área do conhecimento para o início da escolarização básica desenvolvida nas escolas da rede estadual de ensino. Tratou-se de uma leitura com base na concepção histórico-crítica. Nosso critério de análise no capítulo que segue deu-se pela leitura e interpretação da Proposta Curricular quanto ao contexto social, político e histórico, a concepção histórica e filosófica adotada por seus elaboradores desde os Jornais (editados entre 1989 e 1990) até os Cadernos Temáticos (2005).

### 3 HISTÓRICO DA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA

[...] independente da área do conhecimento, o conjunto curricular tem que produzir as condições de leitura e releitura do cotidiano proximal e distante, para que este aluno seja pleno, orgânico, consequente e expressão máxima de seu momento histórico, além de dinâmico, para que possa estabelecer as bases daquilo que será novo, produzido sobre o que passa a ser velho.

Santa Catarina, 1991

Este capítulo teve por objetivo recuperar alguns dos principais acontecimentos que marcaram a educação estadual catarinense para, em seguida, apresentarmos o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. Após a retrospectiva das décadas de 1960 a 1980 reconstituímos os passos de elaboração do citado documento desde a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação e Desporto a partir do Plano de Ação 89/91 até os Cadernos Temáticos editados em 2005.

#### 3.1 A EDUCAÇÃO CATARINENSE DE 1960 A 1980

A educação de Santa Catarina iniciou um processo de mudanças significativas em marcaram a educação estadual catarinense para, em seguida, apresentarmos o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina. Após a retrospectiva das décadas de 1960 a 1980 reconstituímos os passos de elaboração do citado documento desde a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação e Desporto a partir do Plano de Ação 89/91 até os Cadernos Temáticos editados em 2005.

A educação de Santa Catarina iniciou um processo de mudanças significativas em seu contexto na década de 1960, quando o governo estadual decidiu colocar o Estado catarinense na rota do desenvolvimento que se expandia pelo país, impulsionado pela política desenvolvimentista promovida nas instâncias federais. Na sequência, os anos 1970 foram marcados pela alternância de políticas conservadoras e democráticas, também reflexo do contexto nacional, que incidiu direta e indiretamente sobre a educação catarinense. A década seguinte foi caracterizada pelo fim do regime ditatorial militar e consequente redemocratização do país. Esses acontecimentos influenciaram a educação desenvolvida em Santa Catarina e contribuíram para a elaboração da Proposta Curricular Catarinense iniciada no final da década de 1980.

De acordo com Auras (1997, p. 23), a “doutrina da interdependência” caracterizou a imersão do Brasil nos planos capitalistas e consequente reajuste de diferentes áreas sociais para se coadunar aos interesses do capital, dentre elas a educação. Por consequência,

mudanças nesse âmbito foram efetuadas no sentido de adequarem as escolas à ideologia da interdependência. Importante lembrar que as três décadas em destaque não foram homogêneas quanto aos planos políticos e econômicos estabelecidos por organismos internacionais, tendo ocorrido nesse período avanços e retrocessos em relação aos interesses da hegemonia capitalista<sup>4</sup>.

A educação nacional, conforme Saviani (2008), foi pensada a partir do Golpe Militar de 1964, que colocou o país por cerca de vinte anos sob um regime autoritário de repressão e de políticas públicas voltadas para o desenvolvimento econômico de consolidação do capitalismo e cujas consequências para a educação se fazem sentir neste início de milênio. As mudanças se deram a partir de um Simpósio organizado pelo IPES (Instituto de Estudos Políticos e Sociais, fundado em 1961<sup>5</sup>) em dezembro de 1964 para pensar a educação nacional, com os militares no poder. Naquele encontro, entendeu-se que desde a escola primária o ensino deveria centrar-se na capacitação dos alunos para atividades práticas. Ao ensino médio, caberia o preparo de profissionais para suprir a demanda de trabalhadores necessários “[...] ao desenvolvimento econômico e social do país”. Quanto ao ensino superior, deveria formar pessoal especializado para o trabalho “[...] nas empresas e preparar os quadros dirigentes do país” (SAVIANI, 2008, p. 295).

Em âmbito nacional, após o referido simpósio, outro encontro foi organizado pelo mesmo IPES<sup>6</sup>, sob o nome de “A educação que nos convém”, cuja temática explicitava “[...] os aspectos constitutivos da visão pedagógica assumida pelo regime militar” que, no

---

<sup>4</sup> Conforme entende Saviani (2008, p. 293): “[...] Nesse contexto, a sociedade se polarizou entre aqueles que, à esquerda, buscavam ajustar o modelo econômico à ideologia política e os que, à direita, procuravam adequar a ideologia política ao modelo econômico. No primeiro caso, tratava-se de nacionalizar a economia; no segundo, o que estava em causa era a desnacionalização da ideologia”.

<sup>5</sup> Tendo como um de seus idealizadores Golbery do Couto e Silva, o IPES tinha por objetivo doutrinar a sociedade brasileira para o novo contexto político e econômico, atuando de forma enérgica e “[...] por meio de guerra psicológica, fazendo uso dos meios de comunicação de massa como o rádio, a televisão, cartuns e filmes, em articulação com órgãos da imprensa, entidades sindicais dos industriais e entidades de representação feminina, agindo no meio estudantil, entre os trabalhadores da indústria, junto aos camponeses, nos partidos e no Congresso, visando a desagregar, em todos esses domínios, as organizações que assumiam a defesa dos interesses populares [...]”, o que levou o país ao Golpe Militar de 1964 (SAVIANI, 2008, p. 295).

<sup>6</sup> Conforme Saviani (2008, p. 297): “[...] A iniciativa da organização do Fórum se pôs como uma resposta da entidade empresarial à crise educacional escancarada com a tomada das escolas superiores pelos estudantes, em junho de 1968. Durante os meses de julho, agosto e setembro, o IPES se dedicou à preparação do evento, que se realizou de 10 de outubro a 14 de novembro de 1968. Teve papel decisivo na organização do evento Roberto de Oliveira Campos, que havia sido ministro do Planejamento do governo Castelo Branco entre 1964 e 1967, situação em que definiu a política econômica do regime militar e implementou suas principais medidas. A ele eram submetidos os temas e os sumários das conferências e os nomes dos participantes a serem convidados. O Fórum contemplou onze temas, sendo quatro abordando a educação de modo geral, seis tratando de ‘aspectos do ensino superior’ e o último, definido como ‘conferência síntese’, versou sobre os ‘Fundamentos para uma política educacional brasileira’ (IPES/GB, 1969) [...]”.

[...] sentido geral se traduz pela ênfase nos elementos dispostos pela “teoria do capital humano”; na educação como formação de recursos humanos para o desenvolvimento econômico dentro dos parâmetros da ordem capitalista; na função de sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho atribuída ao primeiro grau de ensino; no papel do ensino médio de formar, mediante habilitações profissionais, a mão-de-obra técnica requerida pelo mercado de trabalho; na diversificação do ensino superior, introduzindo-se cursos de curta duração, voltados para o atendimento da demanda de profissionais qualificados; no destaque conferido à utilização dos meios de comunicação de massa e novas tecnologias como recursos pedagógicos; na valorização do planejamento como caminho para racionalização dos investimentos e aumento de sua produtividade; na proposta de criação de um amplo programa de alfabetização centrado nas ações das comunidades locais [...] (SAVIANI, 2008, p. 297).

A partir dessas considerações, entende-se que a educação brasileira foi direcionada por organismos internacionais, principalmente americanos, que se tornaram financiadores do ensino no Brasil e encaminharam as escolas para o preparo de pessoal habilitado para atender às necessidades do capital. Os acordos firmados entre Brasil e Estados Unidos da América, por meio do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional (USAID), induziram e orientaram o ensino brasileiro ao que Saviani denominou de “concepção produtivista de educação”, que privilegiou o ideal de ensino fundado nos “[...] princípios da racionalidade, eficiência e produtividade [...]”, para obter mais resultados com “o mínimo de dispêndio”. Com isso, o investimento em educação deveria ser reduzido ao mínimo possível, situação que resultou na precariedade do ensino brasileiro em seus aspectos qualitativos (SAVIANI, 2008, p. 298).

Em Santa Catarina, para seguir a diretriz nacional, tendo por base os preceitos da LDB nº 4.024/61 foi elaborado o Sistema Estadual de Educação, criado o Conselho Estadual de Educação, para gerir o ensino catarinense, e também a Universidade para o Desenvolvimento do Estado de Santa Catarina (Universidade Estadual de Santa Catarina – UDESC), além de iniciar mudanças em diferentes frentes no que tratava da educação no Estado. O Golpe Militar de 1964, responsável pela contração de financiamentos estrangeiros para várias áreas sociais, dentre elas a educação, contribuiu para que Santa Catarina entrasse nesse sistema. Paralelo a esses fatos o Estado catarinense, por meio de seus órgãos responsáveis pelo ensino, foi o primeiro a fazer um diagnóstico da situação educacional em seu território, o que lhe rendeu como prêmio a assessoria técnica do programa *Colóquios Estaduais sobre Organização dos Sistemas de Ensino* (CEOSE), resultante “[...] do acordo MEC/INEP/UNESCO” (AURAS, 1997, p. 45). Conforme essa mesma autora,

Incorporava-se, assim, ao discurso desenvolvimentista e modernizador do Estado, a diretriz, segundo a qual as decisões relacionadas à educação não competem aos educadores, restando-lhes apenas a tarefa de executar as diretrizes concebidas pelos técnicos especialistas “detentores do saber” (AURAS, 1997, p. 45).

A consequência desses acontecimentos, vinculada a outras, foi o desenvolvimento de programas educacionais para as escolas estaduais, o que tornou a escola o espaço de formação de trabalhadores para o crescimento econômico industrial que se avizinhava. Os primeiros anos escolares foram bastante afetados por esse processo, com a “facilitação” dos conteúdos ministrados na 1ª série, considerados muito complicados para assimilação dos alunos, a maioria proveniente das classes populares. Foi criada a educação pré-escolar e adotado o sistema de “promoção automática da 1ª para a 2ª série primária” (AURAS, 1997, p. 49). Por conseguinte, o ensino nas então chamadas primeiras séries do ensino fundamental deveria capacitar os alunos com atividades práticas e os rudimentos da linguagem escrita, porque saber ler e escrever era necessário para o mercado de trabalho que se abria com a nova ordem econômica nacional. Saviani (2008), ao referir-se ao contexto brasileiro, destacou a preocupação do governo de então com os analfabetos do país, pois, a determinados tipos de serviço nas indústrias, o saber ler, mesmo que fossem as instruções, era imprescindível.

Aos poucos Santa Catarina foi se ajustando ao novo contexto educacional. Houve aumento de escolas e vagas, o que não significa dizer que a mesma proporção foi adotada no que trata da qualidade dos serviços prestados à população nas unidades escolares, na valorização dos profissionais da educação e no ajuste ao processo de descentralização imposto pelo governo federal. Essa situação sofreu mudanças operacionais com o fim do regime militar e consequente redemocratização do país sob a contestação da “legitimidade do regime militar” em razão do não “[...] cumprimento das metas de sustentação do modelo econômico em benefício de setores locais” (AURAS, 1997, p. 84). A sociedade civil estruturou-se, a exemplo da Organização dos Advogados do Brasil (OAB), da Igreja Católica Apostólica Romana (ICAR), dos movimentos de base, associações de professores, partidos políticos e sindicalistas, todos movimentos que contribuíram para a desestabilização do regime militar. Outros fatos também marcaram essa época em Santa Catarina, a exemplo da Novembrada<sup>7</sup> (AURAS, 1997).

No âmbito educacional, um Plano Estadual de Educação foi delineado sob a proposta da qualidade educacional, juntamente com a valorização do professor como importante

---

<sup>7</sup> Novembrada: movimento organizado por diferentes segmentos sociais do Estado que saem às ruas para contestar a visita do então Presidente da República a Santa Catarina (AURAS, 1997).

elemento do processo de ensino, ao contrário do disposto até então, o que também não significa que a situação de escolas e professores tenha se alterado. Uma das propostas foi a de revitalizar os cursos de magistério para atender às necessidades e peculiaridades do ensino pré-escolar, do ensino especial, de 1ª a 4ª série do 1º grau e das áreas rurais e urbanas conforme destacado no Plano Estadual de Educação de 1980 a 1983 (AURAS, 1997, p. 85). Ao mesmo tempo, abriu-se espaço para a privatização do ensino médio e a proliferação de instituições de ensino superior para atender à demanda de recursos humanos necessários ao processo de desenvolvimento. Em relação ao ensino primário, a qualidade esperada não se consolidou em razão de diferentes fatores, dentre eles a manutenção do Sistema de Avaliação por Avanços Progressivos e o pouco investimento na área educacional, em especial o salário dos professores (AURAS, 1997).

O início da década de 1980 foi marcado pela primeira greve dos professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio (1º e 2º Grau) no Estado, o que levou, em 1984, à participação popular nas discussões sobre a educação estadual. O final dessa década trouxe possibilidades ao ensino catarinense, quando começaram as discussões para a elaboração de uma Proposta Curricular que contemplasse as necessidades educacionais da população catarinense, objeto de nossas considerações neste capítulo.

### 3.2 PROPOSTA CURRICULAR CATARINENSE

O documento em análise foi produzido em um momento significativo para a nação brasileira, a redemocratização do país. Em Santa Catarina, isso oportunizou a formação de um grupo de técnicos da educação que trabalhavam na SED para iniciar os trabalhos de elaboração da Proposta Curricular estadual. Isso foi resultado das discussões ocorridas nos últimos anos da ditadura militar e contribuíram para arrefecer esse regime. Conforme o exposto no documento em análise,

Com a redemocratização política do país a partir de 1985, ganha corpo um movimento de discussão educacional que já existia nos últimos anos da ditadura militar, de uma forma mais tímida, porque reprimida. Sem nenhuma modificação na legislação do que diz respeito às questões curriculares, a introdução de textos ligados a um pensamento mais social no meio educacional introduziu mudanças nesse meio. Se não houve uma imediata transformação da prática educacional, houve pelo menos o despertar de uma discussão aberta sobre uma linha de pensamento que antes, por ser reprimida, só podia ser feita na clandestinidade (SANTA CATARINA, 1989a, p. 12).

Entendemos que o período no qual o referido documento começou a ser gestado teve importância para compreendermos os motivos que levaram o Estado de Santa Catarina a elaborar um norteador curricular para seu sistema educacional. Contribuiu também para refletirmos sobre o contexto histórico brasileiro no qual se deu a abertura política e possibilidade de participação popular nas eleições dos governos federal, estadual e municipal por meio do voto, consequência da redemocratização do país. Conforme o texto da citada Proposta,

O movimento dos educadores por uma nova perspectiva curricular, portanto, encontrou eco nas instâncias oficiais dos governos estaduais de então, fazendo com que a maior parte do país trabalhasse novas propostas curriculares, com apoio oficial, no período entre 1987 e 1991. Foi nesse âmbito que se elaborou a primeira edição da Proposta Curricular de Santa Catarina, que foi resultado da discussão e de estudos sistemáticos realizados sob a coordenação da Secretaria de Estado da Educação, entre 1988 e 1991, momento em que pretendeu dar ao currículo escolar catarinense uma certa unidade a partir da contribuição das concepções educacionais derivadas desse marco teórico (SANTA CATARINA, 1989a, p. 12).

Como afirmam os organizadores da Proposta Curricular Catarinense, ela se concretizou juntamente com a redemocratização do país, e conciliou, ao mesmo tempo, uma perspectiva democrática da educação que englobasse a participação do corpo docente e demais envolvidos com a educação estadual (SANTA CATARINA, 1989a). O referido documento, cujas bases foram elaboradas por técnicos da Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina e consultores de instituições de ensino superior deste Estado, teve por objetivo atender às necessidades da comunidade catarinense de uma proposta direcionada para as especificidades do próprio Estado. Sobre o contexto que engendrou possibilidades para a educação e o desenvolvimento de programas diferenciados, destacou-se a tentativa da comunidade escolar, principalmente dos intelectuais que estudavam o contexto educacional brasileiro, de superar a pedagogia tecnicista vigente, resultante das políticas educacionais elaboradas pelo Governo Militar. Conforme Thiesen, Staub e Maurício (2011, p. 159),

Nossa hipótese empírica é que, tanto a iniciativa do governo de Santa Catarina que ao final dos anos 1980 propõe iniciar um trabalho de discussão e sistematização de uma proposta curricular para o Estado, quanto o próprio desenvolvimento do processo de constituição da proposta, pouco diferem, nos termos de seus objetivos e encaminhamentos, daquilo que ocorreu e ainda ocorre em outros contextos brasileiros e na própria União. Estimulados pelos movimentos políticos de democratização e impactados pelos baixos resultados educacionais de suas redes os Estados da Federação optam pela “formulação” de novas políticas curriculares produzindo com elas outros sentidos discursivos, num trabalho em que a produção de novos textos (oficiais) é, sobretudo, um movimento que interpreta, traduz e recria textos

provenientes de outros contextos – processo que Bernstein (1996) denominou de “recontextualização”.

No caso dos textos preliminares da Proposta Curricular de Santa Catarina, publicados em forma de Jornais, no primeiro deles, editado em 1989, Sônia Beltrame, ao apresentar o histórico da educação brasileira e ao descrever a época em que este documento foi sistematizado, salientou que,

[...] desde o seu início, as discussões pedagógicas giram em torno das propostas organizadas na tendência “crítico-social dos conteúdos”. Nessa perspectiva é valorizada a transmissão de conteúdos concretos, indissociáveis da prática social. E a escola é valorizada como instrumento vital para a apropriação do saber por parte das camadas populares. Os debates têm sido muito intensos entre os educadores, acerca dessas idéias muitas vezes polêmicas, porém, tem possibilitado que se avance em direção a uma compreensão mais ampla do papel que desempenha a escola na sociedade (BELTRAME, 1989, *in*: SANTA CATARINA, 1989a, p. 3).

Em relação às discussões em âmbito nacional para a superação da concepção tecnicista que predominava na educação brasileira, Saviani (2005) destacou que a educação sob essa perspectiva destinava-se a formar pessoas para o mercado de trabalho, processo contrário à ideia de uma educação direcionada ao desenvolvimento de um pensamento crítico que oportunizasse aos educandos a reflexão sobre a realidade, que oportunizasse condições de mudar esse contexto.

Conforme o texto introdutório da Proposta Curricular de Santa Catarina (1989a, p. 12), foi adotada como direcionamento da construção desse documento a concepção “histórico-cultural”. Os norteadores teóricos dessa concepção são os “textos de Antonio Gramsci (1891-1937)” e de “[...] outros autores pertencentes à mesma vertente teórica, dos quais alguns pensadores brasileiros do meio educacional se tornaram divulgadores e intérpretes”. No mesmo documento introdutório afirmou-se que

[...] o pensar da educação numa ótica histórico-cultural, no Brasil, nas últimas décadas, está fortemente marcado pela compreensão da ligação da educação com a política e da conseqüente importância da educação das camadas populares como um dos caminhos para a criação de uma nova hegemonia, ligada aos seus interesses. Esse pensamento, num espaço muito curto de tempo, passou da clandestinidade a uma legitimidade institucional (SANTA CATARINA, 1989a, p. 12).

Nesse sentido, uma das principais preocupações daqueles que pensavam e estudavam sobre a educação brasileira foi a necessidade de um ensino voltado para as camadas menos favorecidas economicamente da população que, por não terem acesso a outros meios formais de ensino, careciam que a escola pública tivesse qualidade o suficiente para instruí-los naquilo

que formava cidadãos conscientes e críticos. Embora as prerrogativas desse documento, estudos demonstram que Santa Catarina ainda não atendeu a toda essa parcela em um de seus direitos básicos, conforme prescreve a Constituição Brasileira de 1988, Título VIII, Da ordem social, Capítulo III, da educação, da cultura e do desporto, Seção I, da educação,

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família<sup>8</sup>, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Sob nosso entendimento, a educação como direito de todos que promova “o pleno desenvolvimento da pessoa”, conforme previsto na Carta Magna de 1988, deve atender a todos. No entanto, os dados mais recentes que obtivemos, dos anos de 2010 e 2011, comparados com anos anteriores até 2004 revelam que o Estado de Santa Catarina possui analfabetos na faixa etária de 10 a 14 anos, com 01% sobre o total da população e de 3,9% da população a partir dos 15 anos de idade. Comparado a Estados da Federação da região Nordeste, esse percentual é baixo, conforme resultados veiculados pelo MEC a partir da pesquisa para o *Programa Educação para Todos* (BRASIL, 2011), o que não pode ser motivo para pensar que a educação em Santa Catarina não tem problemas. Quando falamos em educação de qualidade no sentido de orientar a pessoa para o exercício da cidadania, refletimos sobre como os princípios da Constituição Federal vêm se cumprindo neste Estado. Pensamos também na questão do analfabetismo como fator de exclusão social, situações que discutimos principalmente no capítulo cinco desta dissertação, o que também compromete a formação cidadã, conforme previsto na Lei Magna do país.

Esse contexto não diz respeito somente ao Estado de Santa Catarina. Vislumbramos em Santa Catarina um reflexo do contexto nacional e de outros países da América Latina e do Caribe. Isso nos levou para outra discussão, relacionada aos processos educacionais e às políticas para a educação. Trata-se da interferência de organismos internacionais, financiadores de empréstimos, nos sistemas educacionais dos países signatários para que adotassem os programas desenvolvidos pelos chamados países hegemônicos capitalistas. Conforme Silva (2003, p. 286),

---

<sup>8</sup> Cumpre lembrar que a ideia de educação como um dever do Estado, presente no texto constitucional de 1988, foi reformulada quando elaborou-se a Lei nº 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional). Nesta, colocou-se a educação como dever, em primeiro lugar, da família. Isso se deve ao fato de que a família constitui a primeira experiência social da criança e, a partir dos valores, da educação que recebe no meio familiar se forma a personalidade de cada um. À escola, compete o ensino, o saber formal, o que não exclui a família desse processo, porque, pelo texto da LDB, família e escola devem trabalhar em conjunto para a formação dos futuros cidadãos.

Nos anos 1970, durante a gestão Robert McNamara (1968-1981) o Banco Mundial assumiu a política estratégica de diversificação setorial de empréstimos, redimensionando-os de acordo com os seus interesses políticos, ideológicos e econômicos para alcançar a economia dos países capitalistas devedores. Na gestão McNamara, a instituição financeira aprimorou sua política econômica e suas estratégias para alcançar e modificar a economia dos governos devedores, apresentando-se, portanto, como a única instituição portadora dos instrumentos para reduzir a pobreza, combater o analfabetismo e com capacidade para aplicar políticas econômicas rentáveis e competitivas.

O objetivo dos projetos instituídos pelo Banco Mundial foi o de “melhorar” a qualidade do ensino dos cidadãos (grifo nosso). No entanto, conforme discussões de diferentes estudiosos sobre o assunto, os encaminhamentos adotados pelo governo brasileiro pouco contribuíram para a efetivação de uma educação igualitária. Assim, como uma espécie de garantia, tanto de empréstimos quanto de prorrogação das dívidas contraídas por países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, o BM passou a definir as diretrizes a serem seguidas em praticamente todos os setores dessas sociedades, dentre eles a educação (KRUPPA, 2001). A mesma autora apresentou três pontos principais de intervenção do Banco Mundial sobre o sistema educacional dos países que contraíram empréstimos internacionais.

Em primeiro lugar, pela definição de concepções e de formas de atendimento relativas a todos os níveis educacionais [...]. Em segundo lugar, em torno do princípio da governabilidade, cujo centro é a definição dos níveis de articulação entre as esferas de governo dos países e do comando do sistema, com a proposta de processos de descentralização, mas com a construção de uma engenharia de controle centralizada, baseada na forte ênfase à padronização (do currículo ao conjunto de insumos/inputs do sistema) e da montagem de um sistema potente de avaliação, bases fundamentais do processo de reforma implantado nos anos 90. A todos esses itens, o Banco disponibiliza não só recursos, mas assessorias e informações, com cursos e sites especiais, onde os países podem encontrar modelos e ferramentas ("toolkits"). Em terceiro lugar, e não menos importante, pela definição das formas de financiamento, a discussão dos fundos públicos e de seu gerenciamento e execução, sugerindo-se a contribuição do setor privado também para esse gerenciamento. A relação de coordenação dos processos de privatização, inclusive da educação, tem forte participação do Banco, através da ação combinada de suas instituições [...] (KRUPPA, 2001, p. 2-4).

No que diz respeito ao primeiro item relacionado por Kruppa (2001), observou-se que o Banco Mundial definiu tanto as concepções a serem adotadas no processo de ensino desenvolvido nas escolas brasileiras quanto as modalidades a serem oferecidas pelo poder público. No entanto, embora essas propostas fossem condicionadas ao poder público, a ideia de privatização da educação brasileira estava latente quando esse organismo colocou a necessidade de o Estado buscar a participação de Organizações Não Governamentais (ONGs), principalmente, que poderiam entrar com recursos para provimento de pessoal e como

gerenciadoras do processo de educação infantil. Para a educação básica, o Banco Mundial entendeu que essa modalidade de ensino deveria ser oferecida principalmente pelo setor público e considerou a “reposição educacional” às pessoas de baixa escolaridade, oportunizando o incentivo aos programas de alfabetização de jovens e adultos (KRUPPA, 2001, p. 4).

A respeito do ensino médio, ao organismo financeiro citado essa modalidade de ensino deveria ser oferecida, “prioritariamente, pelo setor privado” (KRUPPA, 2001, p. 3). Com isso, nem se questionava quanto aos promotores e financiadores do ensino superior, embora o Programa do BM colocasse a possibilidade de oferta de bolsas para pessoas de baixa renda, desde que fossem “capazes” (grifo nosso). Conforme a mesma autora,

Para o ordenamento sistêmico desses níveis de ensino, o Banco oferece suas vantagens comparativas (recurso + concepções + conhecimentos + assessorias), propondo, inclusive, as adequações jurídicas necessárias para a montagem integrada do sistema educacional com essas configurações (KRUPPA, 2001, p. 3).

Ao observarmos essas colocações, foi-nos possível entender os motivos que resultaram no ensino oferecido principalmente nas escolas públicas brasileiras e os desdobramentos desse processo para a educação e a soberania nacional. Como um Estado pode ser soberano se não pode por ele mesmo decidir que tipo de educação deseja oferecer aos seus cidadãos? Os anos 90 do século XX não estão muito distantes no tempo e os reflexos dessas políticas, comandadas por interesses outros que não os dos cidadãos brasileiros, são sentidos quando nos deparamos com o sucateamento da educação pública e os problemas que parecem inerentes à educação nacional: as repetências, o abandono escolar, as dificuldades físicas, estruturais e humanas por que passam as escolas da rede pública e que contribuem para a manutenção dos problemas educacionais. Desse modo, podemos refletir que se o Banco Mundial é o responsável pela elaboração de diferentes programas e projetos para a educação nacional, isso significa dizer que a autonomia da escola e mesmo a soberania do país são colocadas em risco.

Para efetivar seu programa de reorganização e ordenação da educação dos países signatários, a partir dos acordos firmados em diferentes encontros entre os países mais empobrecidos economicamente e em desenvolvimento, o Banco Mundial contou com o apoio de instituições e organizações, dentre elas a UNESCO. Através do portal dessa Organização, observa-se o desenvolvimento dos programas destinados aos países dependentes, em especial os da América Latina e do Caribe, a exemplo do Programa Educação para Todos. Pode-se dizer que foi a partir da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, realizada na

Tailândia em 1990, que as orientações pedagógicas, sociais, econômicas e principalmente políticas para a educação brasileira ganharam corpo. No entanto, essa história começa antes, na Inglaterra, por volta dos anos 1980, com as “reformas educativas” pautadas nos princípios neoliberais conforme destaca Libâneo (2012, p. 14).

Em 1990, a atuação do Banco Mundial sobre a educação latino-americana e caribenha intensificou-se e, desde então, a educação no Brasil vem sendo discutida e reformulada conforme os princípios dos financiadores das ações governamentais brasileiras em diferentes esferas, principalmente a educação.

No ano de 2003, foi publicado o primeiro documento oficial resultante do estabelecido em *Jomtien*. Para Libâneo (2012, p. 14, 15), o encontro da Tailândia, organizado e patrocinado pelo Banco Mundial, e as consequências desse processo “[...] selaram o destino da escola pública brasileira e seu declínio”. Observada de maneira superficial e sob a orientação dos programas do governo federal isso não se reflete de modo tão negativo, porque as notícias veiculadas pela mídia revelam um país que vai saindo da zona de pobreza educacional para a situação de uma população alfabetizada e escolarizada no mínimo até o 9º ano do ensino básico, além da disponibilização de diferentes projetos direcionados à escolarização de jovens e adultos.

Contudo, se os índices de alfabetização forem analisados sob outra perspectiva, a da qualidade, as afirmações de Libâneo (2012) são bastante reais. Uma das considerações que podemos fazer diz respeito aos índices relacionados para afirmar que um sujeito esteja plenamente alfabetizado e letrado. O MEC estabeleceu a média 6,0 para considerar que uma criança sabe ler, escrever e interpretar de modo coerente o que lhe é proposto nas diferentes áreas do conhecimento pertinentes ao ensino fundamental. Questionamos, no entanto, se um aluno com média 6,0 pode ser equiparado a outro, com média 8,0 ou 9,0, pois que 10,0 é avaliada pelo MEC como uma média hipotética e dificilmente alcançável. De acordo com o veiculado no site do IDEB<sup>9</sup> o índice de desenvolvimento da educação básica “[...] pode variar entre 0 e 10, porém na prática é improvável pois o dez demandaria a escola ter uma aprovação igual a 100% e o rendimento dos alunos na Prova Brasil ser muito superior ao que é esperado para a etapa” (INEP/IDEB, 2011).

---

<sup>9</sup> Conforme última visualização em 31 de julho de 2013, na página de perguntas frequentes. Insistimos nessas colocações por uma razão que nos parece de relevância considerável, pois os programas e políticas públicas direcionadas à educação brasileira têm como parâmetro as notas e consequentes índices resultantes das provas oficiais aplicadas pelo Ministério da Educação (como a Prova Brasil, por exemplo) e do censo escolar baseado nos resultados do IDEB, sistema avaliativo desenvolvido pela empresa *Meritt Informação Educacional*, prestadora de serviços a órgãos públicos e privados, mas que não possui uma relação direta com o governo, embora seus serviços sejam usados para o desenvolvimento de ações direcionadas à educação por parte do Governo, via MEC (INEP/IDEB, 2011).

A lógica desse questionamento diz respeito às orientações destacadas no site do MEC, cujas indicações para as turmas que conseguem média 6,0 dão a entender que basta manter esse nível. Acreditamos que manter é um caminho, no entanto, a meta deveria ser sempre a de ir além. Será que podemos aceitar essas orientações? Será que precisamos nos posicionar em relação a isso e considerarmos a necessidade de melhorar sempre? Tomar um posicionamento frente a esse processo e buscar alternativas para mudar essa realidade torna-se necessário fazer. Apenas refletir sobre o momento não caracteriza mudança. As transformações sociais só ocorrem mediante ações humanas. Se o MEC orienta, de modo velado, às escolas que alcançam a média mínima estipulada a manter esse índice, nós, educadores, pesquisadores, precisamos trabalhar para superar esses números, buscar sempre mais dos alunos e de nós mesmos.

Essas considerações não estão fora de nossas discussões sobre o histórico da Proposta Curricular Catarinense, porque nos servem de base para entendermos a importância desse documento para a educação catarinense e possíveis equívocos que o mesmo possa conter e que acabem impedindo a efetiva transformação da educação estadual. Servem também de apoio para pensarmos se esses equívocos estariam somente no registro escrito ou nas ações organizadas e colocadas (ou não) em prática pelo governo de Santa Catarina no que diz respeito à educação.

Destacamos que a Conferência de *Jomtien* (1990) foi o marco das reformas educacionais brasileiras para os últimos decênios do século XX e início do século XXI, o que coincide com a elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina. Para Libâneo (2012, p. 14), outros encontros foram realizados em diferentes partes do planeta e financiados pelo Banco Mundial – o que por si só denota interesses econômicos como base da organização educacional dos países participantes – em Salamanca, Nova Delhi e Dakar.

Nesses encontros, foram definidas as metas para a educação dos países signatários, o que incide diretamente nas políticas educacionais colocadas em prática pelos governos dos países dependentes dos financiamentos do BM. Isso nos leva a pensar que as políticas desenvolvidas para a educação brasileira nos últimos 20 anos têm recebido influência direta do que foi preconizado na *Declaração Mundial da Conferência de Jomtien*.

Libâneo (2012, p. 14) entende que o Plano Decenal de Educação para Todos, “[...] elaborado no Governo de Itamar Franco, em 2003”, é resultado dessa Declaração, assim como os demais documentos produzidos no Brasil – a fim de orientar o processo educacional em todo o território brasileiro – são decorrentes das orientações definidas em 1990, retificadas e reiteradas nos encontros posteriores.

Dos objetivos dessa organização, podemos citar a proposta de educação básica para todas as crianças e a redução do analfabetismo entre adultos até meados dos anos 2000 (UNESCO, 2012). Interessante observar que essas metas deveriam ser cumpridas em um período de 10 anos. Ao fim do tempo estipulado, outro encontro foi organizado em Dacar, no Senegal (2000), com a finalidade de reafirmar aos países signatários os compromissos assumidos em *Jomtien* e estabelecer mais 15 anos para a efetiva complementação dos acordos firmados (LIBÂNEO, 2012), dentre eles,

[...] proporcionar educação básica a todas as crianças e reduzir drasticamente o analfabetismo entre os adultos até ao final da década. O Fórum Mundial da Educação que decorreu em Dacar, no Senegal, em 2000, reafirmou o empenhamento na *Educação Para Todos* e determinou que até 2015 todas as crianças deveriam ter acesso a educação básica gratuita e de boa qualidade. Os seis objectivos do programa *Educação Para Todos* são: 1. Desenvolver e melhorar a protecção e a educação da primeira infância, nomeadamente das crianças mais vulneráveis e desfavorecidas, 2. Proceder de forma a que, até 2015, todas as crianças tenham acesso a um ensino primário obrigatório gratuito e de boa qualidade, 3. Responder às necessidades educativas de todos os jovens e adultos, tendo por objectivo a aquisição de competências necessárias, 4. Melhorar em 50% os níveis de alfabetização dos adultos, até 2015, 5. Eliminar a disparidade do género no acesso à educação primária e secundária até 2015 e instaurar a igualdade nesse domínio em 2015, 6. Melhorar a qualidade da educação (UNESCO, 2012).

Conforme observamos, a proposta e os encaminhamentos trazem a intenção de qualidade educacional aos países participantes do programa organizado pelo Banco Mundial, sob a prerrogativa qualitativa para todos. Assim, o que deveria ser um compromisso do governo federal e estadual para com a educação de um modo geral, acaba se tornando um programa que se modifica a cada eleição ou acaba nas gavetas das secretarias até cair no esquecimento.

No que trata da constituição da Proposta Curricular em análise, Thiesen, Staub e Maurício (2011), sob os pressupostos estabelecidos por Ball sobre o ciclo de políticas e de Bernstein sobre a recontextualização, analisam esse documento considerando que,

[...] o campo da política curricular constitui uma arena de lutas onde se expressam diferentes interesses, jogos de influência, relações de poder, afirmação de sentidos e significados, produção discursiva, formas de recontextualização, movimentos de tradução e tantas outras nuances de natureza política, cultural e histórica. Que essa arena de lutas vai sendo configurada pelos engendramentos e/ou conflitos produzidos em múltiplos contextos como tessitura de um complexo processo humano em que o novo reencontra o velho, o original se confunde com o híbrido e que as tensões cedem às negociações, num jogo que envolve atores políticos, formuladores, instituições a que se destinam e profissionais nelas envolvidos. Que há uma relação de interdependência entre os contextos de constituição das políticas e

que, portanto, elaboração e prática são movimentos de um mesmo processo (THIESEN; STAUB E MAURÍCIO, 2011, p. 160).

Esses fatores, quando somados, nem sempre se configuram como elementos capazes de oportunizar mudanças voltadas para a qualidade educacional e a disponibilização desse sistema de modo igualitário. A não ocorrência desse contexto acaba interferindo nos processos educacionais e contribui para a manutenção dos problemas educacionais. A adoção de uma política pública sob a perspectiva do consenso, conforme destaca o mesmo autor, pode se tornar tanto um processo sob o ponto de vista da paridade, no sentido da coparticipação de diferentes interesses na construção de uma política curricular, quanto gerar um texto permeado por diferentes percepções e reescritas sob a perspectiva da recontextualização, aspecto apontado por Thiesen, Staub e Maurício (2011).

O que nos compete questionar é se esse quadro pode ser um sinal de mudanças significativas para a escola pública brasileira, em especial à educação estadual, que seja contrário ao “cenário sombrio” para a educação nacional conforme apontado por Libâneo (2012, p. 16). Entendemos que isso seja decorrente de um processo que inclui interesses internacionais, políticas públicas ineficientes quanto à valorização da escola pública, dos sujeitos que a frequentam e dos que nela trabalham. O contexto até aqui apresentado, e que pouco se modificou nos últimos 20 anos, nos parece ter exercido influência considerável na elaboração da Proposta Curricular analisada se considerarmos que alguns dos pressupostos contidos nos documentos direcionados pelo Banco Mundial e seus organismos afins também estiveram presentes nas metas do governo catarinense quando foi elaborado o Plano de Ação do qual resultou o citado documento.

Assim, a consolidação da abertura política, com as eleições diretas para a Presidência da República, os planos políticos e econômicos adotados pelos governos anteriores e sucessores, juntamente com os financiamentos do BM desde o início dos anos 1980 são as condições que acabam por gerar o contexto social, econômico e político no qual se desenvolveu a Proposta Curricular Catarinense, ao entender que

A luta pela superação da desigualdade social e econômica exige uma compreensão clara das regras de funcionamento da prática social, econômica e política. [...] O papel maior da escola é o de ajudar o cidadão a se instrumentalizar efetivamente para a tomada de decisões de seu próprio destino, e conseqüentemente, do destino da sociedade (SANTA CATARINA, 1988, p. 7).

Observamos, nesse discurso, os mesmos princípios adotados nos programas de desenvolvimento educacional elaborados pelos organismos internacionais para a educação

latino-americana e caribenha. Essa constatação também está presente quando os agentes do Estado consideram como necessidade oferecer gratuidade do ensino de 1º grau, a garantia de liberdade de iniciativa e o “[...] direito de livre escolha da educação que cada família deseja proporcionar aos seus filhos” (SANTA CATARINA, 1988, p. 7). Isso abre espaço à proliferação de escolas particulares pelo “relevante trabalho educacional” que as escolas privadas proporcionam à sociedade catarinense e à necessidade de um “entrosamento” entre as instâncias públicas e privadas como possibilidade de “[...] ampliação das oportunidades educacionais e do aprimoramento da qualidade das ações educativas” (SANTA CATARINA, 1988, p. 7).

Dos desafios para a educação estadual, o referido Plano de Ação entendeu que “[...] A democratização da educação começa pela possibilidade de uma instrução pública e gratuita, de boa qualidade para todos”, que a escola passa a exercer sua função social a partir do momento em que o aluno nela ingressa e que as crianças das camadas mais empobrecidas economicamente da população do Estado têm na escola sua “[...] única oportunidade de acesso ao saber sistematizado do conhecimento” (SANTA CATARINA, 1988, p. 8).

Com a meta de superar os entraves que impediam a educação catarinense de obter resultados qualitativos, os organizadores do Plano de Ação 1988/91 consideraram a existência de 426.824 pessoas não alfabetizadas em Santa Catarina, conforme o Senso de 1980. Destes, cerca de “[...] 29% situavam-se na faixa etária de 7 a 14 anos, 6%, na faixa de 15 a 19 anos e 60,5% na faixa etária acima de 19 anos” (SANTA CATARINA, 1988, p. 9). Nesse sentido, observou-se a preocupação do Estado com a alfabetização nos primeiros anos de escolarização.

Santa Catarina é considerado um dos Estados com os menores índices de analfabetismo<sup>10</sup> de todo o país, com média 5,7 resultante da Prova Brasil realizada em 2011 com alunos do 3º ao 5º ano do ensino fundamental. Conforme os resultados dessa prova, possui maior média entre os Estados da região Sul (RS, 5,1 e PR, 5,4) e fica atrás apenas do Estado de Minas Gerais, com média 5,8. Internamente, os números variam para cada município conforme dados do IDEB/2011 (INEP, 2012).

---

<sup>10</sup> Conforme texto veiculado no Portal do MEC 2011 sobre os índices de analfabetismo, esse órgão classifica analfabetismo sob as seguintes perspectivas: analfabetos absolutos, que não sabem ler nem escrever nada, inclusive o próprio nome; analfabetos funcionais, pessoas capazes de ler e escrever, mas sem habilidade de interpretação do código escrito; analfabeto rudimentar, pessoas com capacidade de localizar informação em textos curtos e familiares, ler e escrever números usuais e realizar operações simples, como contar dinheiro, situações que se contrapõem ao conceito de alfabetismo pleno, quando os sujeitos não encontram restrições na compreensão e interpretação de elementos usuais da linguagem e conseguem resolver problemas matemáticos com maior grau de dificuldade (BRASIL, 2011).

O governo catarinense, para alcançar a média nacional, aderiu, em outubro de 2012, ao “Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)”, o que caracteriza mais uma política pública que tem, segundo seus elaboradores, por objetivo a qualidade da educação no país. Segundo comunicado da própria Secretaria de Educação deste Estado,

As Ações do Pacto são um conjunto integrado de programas, materiais e referências curriculares e pedagógicas que serão disponibilizados pelo MEC e que contribuem para a alfabetização e o letramento, tendo como eixo principal a formação continuada dos professores alfabetizadores. Durante os próximos dois anos 2,5 mil professores alfabetizadores da rede farão o curso com carga horária de 120 horas por ano, baseado no Programa Pró-Letramento. Os cursos serão oferecidos no próprio município no qual o professor trabalha e os profissionais receberão uma bolsa para participar da atividade. Em 2013 a formação será em Linguagem e 2014 em Matemática (SANTA CATARINA, 2012).

Trata-se de um programa sistematizado, que envolve capacitações, formação em serviço e um trabalho a ser desenvolvido nas escolas estaduais e municipais que aderirem a esse projeto no sentido de obter qualidade educacional, principalmente no que diz respeito à alfabetização. Isso pode contribuir, se for devidamente desenvolvido e aplicado conforme se pretende, com os encaminhamentos propostos há mais de 20 anos no documento norteador da educação catarinense.

Ao retomarmos o histórico da Proposta Curricular de Santa Catarina, em especial o Plano de Ação que a originou, consideramos que o citado plano também previu a igualdade de acesso à escola regular de deficientes físicos, com atendimento paralelo especializado mediante “[...] recursos específicos da educação especial” (SANTA CATARINA, 1988, p. 9). Dentre os princípios relacionados pelo referido Plano de Ação destacaram-se: 1 – A superação das dificuldades de acesso à escola; 2 – Escolarização básica para todos; 3 – Garantia de permanência do aluno na escola; 4 – Reorganização curricular; 5 – Formação de recursos humanos e promoção da pesquisa e extensão.

Um dos fatores que chamou a atenção e que converge com os propósitos confirmados pelos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento em *Jomtien*, no ano de 1990, é o fato de que o ensino primário é o único sob a responsabilidade do Estado. Embora o Plano de Ação tenha sido elaborado dois anos antes, as políticas educacionais para os países mais empobrecidos economicamente vinham sendo intensificadas pelo Banco Mundial desde o início dos anos 1980, sendo, portanto, factível a coincidência desses pressupostos.

Entendemos que o Estado não se exime da educação nas outras modalidades de ensino, o que podemos depreender desse discurso é que ele considera o ensino básico como

sua prioridade, o que pode resultar em outro condicionamento, de que as demais modalidades sejam promovidas pela iniciativa privada. Se este raciocínio for verdadeiro, novamente os “ideais” propostos para a educação do Estado catarinense se alinham com as propostas confirmadas na Tailândia em 1990<sup>11</sup>.

As proposições de ações prioritárias do Plano de Ação 1988/91 que originou a Proposta Curricular de Santa Catarina incluem metas para superação das dificuldades de acesso à escola para garantir a educação básica para todos; a garantia de permanência do aluno na escola por meio da qualidade do ensino, com redução da evasão escolar, socialização do conhecimento e instrumentalização do cidadão para o mercado de trabalho; descentralização como modo de assegurar a agilidade e eficiência administrativa; capacitação de recursos humanos para a promoção da pesquisa e extensão como modo de adequação às exigências da sociedade contemporânea (SANTA CATARINA, 1988).

Como projetos a serem desenvolvidos pela Secretaria de Educação do Estado, juntamente com os governos municipais, foi proposta a melhoria, ampliação e construção de escolas estaduais; reforma e adaptação do espaço físico para a educação pré-escolar; expansão do ensino de 2º grau; oferecimento de transporte escolar; ambientes adaptados para a inclusão de portadores de deficiência auditiva e/ou visual; deficientes sensoriais e outras necessidades especiais, atrelando-se a isso, a capacitação de profissionais da educação para atendimento aos portadores de deficiência na rede regular de ensino (SANTA CATARINA, 1988).

Para reiterar, consideramos que o Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (SED), decorrente do compromisso de governo e os desdobramentos que resultaram na elaboração da Proposta Curricular de Santa Catarina, configurou uma ação política. No que diz respeito propriamente à constituição da política curricular neste Estado, Thiesen, Staub e Maurício (2011, p. 161) assinalam para certa ruptura com a linearidade característica de propostas curriculares. Assim como em outros Estados da federação, em Santa Catarina,

---

<sup>11</sup> Após os Fóruns Mundiais de Educação realizados em *Jomtien* (1990) e em *Dakar* (2000), vários outros encontros foram organizados em diferentes países, inclusive no Brasil. Em cada um deles foram elaboradas cartas que revelam os interesses dos organizadores em relação à educação. Dos encontros recentes, podemos citar como documentos resultantes a “Carta do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica”, elaborada a partir do Fórum Mundial de Educação realizado em Florianópolis (SC), em 2012, e o documento resultante do Grupo de Trabalho (GT) de Educação que aconteceu no encontro *Cúpula dos Povos* em 2012, no Rio de Janeiro, sob o lema “A educação que precisamos para o mundo que queremos”. Os resultados do citado GT afirmam como “[...] fundamental significar novamente os fins e práticas da educação, no contexto particular de disputa de sentidos, caracterizado pela subordinação majoritária das políticas públicas ao paradigma do capital humano, em oposição à emergência de movimentos sociais, de paradigmas alternativos que buscam restituir o caráter de direito e projeto ético e político à prática educativa” (GT/RIO EDUCAÇÃO, 2012).

naquele momento histórico, a elaboração da citada Proposta resultou de interesses distintos que se somaram para a construção de uma base para a educação pública estadual. Assim,

[...] A opção do Estado, já em 1988 e seguida nas demais etapas, foi por uma organização de trabalho que contemplasse grupos multidisciplinares compostos por professores da rede, profissionais do Órgão Central e das Gerências Regionais e especialistas (consultores externos) por áreas do conhecimento. Desse modo, mesmo que não tenha havido participação efetiva dos educadores da rede na definição da concepção teórica e metodológica da proposta, já que essa decisão (de caráter eminentemente político) foi tomada institucionalmente pela equipe dirigente antes mesmo do início do trabalho coletivo, os professores tiveram ampla inserção seja na discussão inicial, seja na produção dos textos oficiais, ou ainda nos processos de socialização junto à rede. Assim, a relação entre formação e prática foi efetivamente construída por meio desses trânsitos que incluem eventos temáticos, formação continuada, seminários regionais e discussões escolares (THIESEN, STAUB e MAURÍCIO, 2011, p. 161).

Sendo assim, interessou-nos estudar o histórico da Proposta Curricular a partir do que foi veiculado pela própria Secretaria de Educação Estadual e Governo do Estado. Para um dos participantes e também críticos desse documento, tanto a ideia quanto a organização e elaboração da Proposta Curricular surgiram

[...] no interior da própria Secretaria de Estado da Educação (SED), em 1988, quando um grupo de educadores e gestores se reuniu com o propósito de pensar sobre o movimento de mudanças sociais e políticas que ocorriam naquele momento histórico, decorrentes da abertura política legitimada, sobretudo, pela promulgação da nova Constituição do Brasil, e organizar uma proposta de trabalho inicial que envolvia educadores da Rede. O grupo, ainda pequeno e sem muita clareza sobre a direção da proposta, sabia apenas que precisava organizar um trabalho de natureza democrática, que caminhasse na direção da revisão de pressupostos teóricos, metodológicos e de conteúdos para os currículos escolares que o momento tanto exigia (THIESEN, 2007, p. 42, 43).

Consideramos que a Proposta Curricular de Santa Catarina começou a ser delineada no final dos anos 1980, quando um grupo multidisciplinar da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina se reuniu com o objetivo de elaborar um documento que servisse de norte aos professores da rede estadual de ensino. Para que esse trabalho se efetivasse, encontros foram realizados nas cidades de Blumenau, Chapecó e Brusque, cujos resultados foram apresentados no Primeiro Jornal, publicado em 1989, decorrente do Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação 1988/91.

De acordo com o referido Plano, a reorganização curricular do Estado era prioridade. Para tanto, houve a reestruturação na própria Secretaria de Estado da Educação, que colocou a responsabilidade do ensino nas mãos de uma Coordenadoria “ligada diretamente ao gabinete

do Secretário da Educação”, não sendo prioridade unicamente de uma unidade operacional, conforme ocorria até aquele momento. Ainda segundo o Primeiro Jornal, a Coordenadoria de Ensino (CODEN) “[...] passou a ter a função articuladora entre os diferentes graus e modalidades de ensino, tendo como suporte das ações pedagógicas, os serviços de Material Didático e de Atividades Integradas” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

A partir dessa nova configuração, foi elaborado um Plano Diretor de Ensino “que estabeleceu as diretrizes básicas de ação para o ensino em Santa Catarina”. Das ações colocadas em prática, destacam-se a proposta de integração de conteúdos a ser efetivada gradativamente “[...] com base nos conceitos-chave [...]” relacionados desde a pré-escola até o ensino superior, a “[...] intercomplementaridade e as experiências do cotidiano de cada um [...]” dos envolvidos nessa ação. Esse grupo contou com a participação de profissionais de todos os níveis de ensino, desde a pré-escola até a alfabetização de jovens e adultos e foi o responsável pela elaboração da política de alfabetização. Em outro segmento, foi elaborado um documento preliminar para uma proposta curricular, “[...] estabelecendo os pressupostos filosóficos e metodológicos e os encaminhamentos para a operacionalização [...]” da referida Proposta. A partir dele, foram “constituídos grupos de trabalho por disciplinas, com profissionais dos diferentes graus e modalidades de ensino e serviços da CODEN, observando-se a habilitação específica” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

O processo foi desencadeado nos grupos descentralizados da Secretaria Estadual no período de 07 a 11 de agosto de 1988, por meio de encontros em polos estratégicos (Florianópolis, Brusque e Chapecó) com as Unidades de Coordenação Regional de Educação (UCREs), Coordenadoria Local de Educação (CLEs) e Unidades Escolares (UEs). Esses encontros contaram com “grupos de trabalho por disciplina da SEE/Coden, componentes curriculares das Ucre/Subens e professores das UEs” para que fosse “[...] trabalhada a fundamentação teórico-filosófica de cada disciplina, em consonância com a proposta curricular” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

O resultado desses encontros foi a primeira edição do informativo sobre a Proposta, que apresentou um panorama da educação brasileira desde a época da colonização, com destaque para os pressupostos políticos, históricos e filosóficos que nortearam o ensino no Brasil desde sua fundação. Esse histórico cumpriu uma das proposições dos informativos, de colocar à disposição dos educadores informações sobre a educação nacional, pressupondo o pouco conhecimento de boa parte dos educadores da rede estadual de ensino a esse respeito. Constou nesse primeiro informativo a justificativa norteadora da construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, que considera uma série de questões inerentes à educação

brasileira e catarinense, dentre elas a permanência de uma pedagogia que não consegue alcançar a maioria da população brasileira, embora as discussões e estudos sobre o ensino no Brasil desde o final do século XIX conforme ressaltado no texto em análise. Encontram-se aspectos direcionados ao ensino voltado para o repasse de conteúdos prontos e fragmentados, sem considerar a vivência e saberes dos alunos, além do processo de avaliação, que verifica o conhecimento dos alunos em partes e não no todo (SANTA CATARINA, 1989a, p. 4).

Foram apresentados os pressupostos filosóficos e metodológicos gerais que embasaram a construção do documento em questão, com esclarecimento sobre um dos itens do Plano de Ação da SEE/SC (1988-1991), qual seja:

[...] o entendimento de que a escolarização básica, além de direito de todos, constitui um pressuposto indispensável para a construção de uma sociedade participativa e democrática, onde as necessidades definidas pela população unem-se às condições técnicas e financeiras a serem garantidas pelo Estado (SANTA CATARINA, 1988, p. 4).

Cabe-nos aqui fazer um aparte quanto às questões envolvidas nesse discurso. O histórico de construção da Proposta Curricular de Santa Catarina a coloca como resultado de um contexto marcado por diferentes interesses políticos e sociais, com base em preceitos hegemônicos ou contra-hegemônicos. De um lado, os sujeitos que valorizavam e se beneficiavam das políticas econômicas internacionais e, do outro, os excluídos desse sistema. Em que pesem essas considerações, o discurso de que o texto em construção caracterizava o caminho para a construção da cidadania escondia o atrelamento das propostas curriculares com as necessidades do país de se ajustar aos projetos sociais determinados principalmente pelo Banco Mundial, como forma de conseguir outros empréstimos ou renovar dívidas.

Conforme Silva (2003, p. 288), dentre as múltiplas considerações e recomendações feitas pelo BM aos países que estavam sob seu domínio nos anos 1960 e 1970, destacam-se as questões de ordem educacional, sendo uma delas a “Indução de ações setoriais e isoladas de combate à má qualidade do ensino e para a reorganização curricular (por exemplo: os Parâmetros Curriculares Nacionais e o FUNDESCOLA)”. São contextos diferentes, com nuances bastante próximas, porque Santa Catarina, desde 1960, procurou entrar na rota do desenvolvimento nacional. A educação constituiu-se um desses caminhos e, sob a prerrogativa de qualidade educacional escondiam-se os ideais de condicionamento da educação aos fatores externos políticos e econômicos.

A Secretaria de Estado da Educação iniciou o processo de construção de uma base curricular para o Estado no momento em que se fomentava entre os educadores a necessidade de uma escola inclusiva e que, entre outras questões, orientasse os movimentos dos

professores por uma educação de qualidade para todos, exigindo a ampla participação do coletivo nas decisões que se consolidavam sempre de modo verticalizado. Os mentores, ou organizadores dessa Proposta situaram seus textos a característica democrática de discussão e ampla participação do professorado catarinense na construção da Proposta. No entanto, conforme Thiesen (2011 e 2012), a opção pela concepção que orientou a construção desse texto foi adotada pela SED, ou seja, os técnicos da Secretaria decidiram que essa seria a vertente a partir da qual seriam edificados os encaminhamentos para as escolas estaduais. Ao que Thiesen, Staub e Maurício (2011) também apontam para a necessidade de negociação entre os diferentes autores desses textos: o Estado, que precisava se coadunar às necessidades capitais e, ao mesmo tempo, atender aos ensejos dos educadores de participação nas decisões voltadas para a educação<sup>12</sup>.

No que trata de considerar as influências de outros órgãos reguladores, a exemplo do Banco Central, na educação nacional e também estadual, conforme entende Silva (2003, p. 297), “Nesta política de poder e de edificação de outra ordem geopolítica, econômica e social não há espaço para neutralidades, mas, sim, para os interesses. Não é um jogo para amigos e entre amigos”. Sob essa perspectiva, podemos pensar que o trabalho desenvolvido com a coordenação da SED, que fazia parte da plataforma de governo, se constituiu em um documento no qual se embateram diferentes interesses e que resultou de um contexto amplo, marcado por relações de poder e de mando.

Observamos essas questões ao analisarmos o discurso contido na Proposta Curricular no que trata dos conteúdos, a exemplo do Primeiro Jornal, que priorizou a necessidade de modificar a realidade de analfabetismo presente no Estado. Importante lembrar que uma das orientações do Banco Mundial para os países em desenvolvimento recai sobre a diminuição dos analfabetos por meio da escolarização básica, a ser financiada pelo Estado. Conforme o texto em análise buscou-se por meio de um norteador educacional a superação dos altos índices de repetência e de evasão escolar verificados nos últimos censos realizados até o ano de 1989. Disso resultou como pressuposto básico para a política de alfabetização nas escolas estaduais a

[...] concepção que o ensino e o conhecimento advindo do mesmo é uma produção coletiva, que provém da prática social e a ela retorna, cabe à escola resgatar sua verdadeira função. Essa função consiste na transmissão, renovação, socialização e produção do conhecimento, propiciando a todas as crianças em idade escolar, um ensino sistematizado. Para garantir essa

---

<sup>12</sup> Thiesen (2011) cita outros interesses, mas, neste momento, nos atemos somente ao que interessava ao governo e aos professores.

sistematização do saber e a democratização do conhecimento acumulado historicamente, a escola precisa viabilizar as condições para transmissão, assimilação e criticidade dos conteúdos culturais básicos (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

A concepção que norteou o processo de alfabetização nas escolas do Estado de Santa Catarina procurou unir o conhecimento teórico-científico com o conhecimento de cada um produzido no cotidiano individual e coletivo, na busca por formar um cidadão consciente e crítico. Nesse caminho, os princípios da alfabetização ou da apropriação do conhecimento devem ter como “[...] ponto de partida a realidade, a experiência, a bagagem cultural que a criança traz do seu contexto social”. A necessidade de construção do conhecimento no coletivo e não de forma individual e fragmentada, a função social da escrita, e a necessidade de desenvolver um trabalho que oportunize à criança as condições para que ela “[...] se aproprie de elementos que lhe possibilitem a aquisição de conceitos” são aspectos relacionados nesse documento (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6, 7)<sup>13</sup>. Conforme esse texto,

[...] se faz necessário, então, que se modifique a concepção de ensinar e aprender, para garantir que a criança elabore conceitos de determinados conteúdos, evitando, com isso, a execução de uma série de infundáveis exercícios puramente mecânicos e repetitivos. Desde o início da aprendizagem escolar é fundamental que a criança seja motivada a raciocinar, e mais que isso, a tomar consciência do raciocínio realizado, a ter condições de comunicar aos colegas esse raciocínio e a comparar diferentes formas de raciocinar e chegar com êxito à resolução de uma dada situação problema (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

O Segundo Jornal, editado em 1989, teve como base a revisão dos conteúdos curriculares propostos na primeira edição, em conjunto com “[...] todos os segmentos da Educação catarinense” (SANTA CATARINA, 1989, p. 1). No Editorial, destacou-se a necessidade de continuação dos trabalhos de modo coletivo para que a qualidade de ensino, condição básica da educação, se efetivasse. Para isso, iniciaram-se os trabalhos de prática da Proposta que se consolidaria como documento oficial em 1991.

O Terceiro Jornal apresentou os resultados das discussões realizadas desde o primeiro encontro na sede da Secretaria de Estado da Educação, em 1988, até junho de 1990, e disponibilizou à rede de ensino o “[...] documento que apresenta de forma sistematizada os estudos e discussões referentes à Proposta Curricular” (SANTA CATARINA, 1990a, p. 1). Com isso, o objetivo de construção de um documento preliminar foi alcançado e passou-se

---

<sup>13</sup> Esse documento sobre a Alfabetização foi elaborado pelo Grupo de Alfabetização da CODEN com a colaboração das 22 UCRES (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

para outra fase, a de dar conhecimento aos educadores da rede estadual de ensino sobre o conteúdo do norteador educacional em construção.

Sob o título “Proposta Curricular: uma contribuição para a escola pública do pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos. E o processo continua...”, o Quarto Jornal finalizou a sistematização dos trabalhos efetuados por mais de dois anos, material disponibilizado aos professores da rede pública de ensino do Estado. Nesse último Jornal, o coordenador de ensino à época, ao fazer a apresentação do documento, considerou a necessidade de se manterem as discussões em torno da Proposta Curricular “[...] para o aprofundamento das concepções de educação daqueles a quem é dado, por ofício, promovê-la e realizá-la, além de oportunizar e provocar uma constante retomada dos conceitos específicos de cada professor”. Nesse número houve o “Fechamento do documento norteador da Educação Pré-Escolar”, por não ter sido suficiente o aprofundamento feito em 1989; e foi organizado o “documento norteador dos Cursos de Magistério de 1ª a 4ª série do 1º Grau, com pressupostos teóricos, conteúdo/forma de cada uma das disciplinas específicas desse curso”, o que levou em consideração as discussões realizadas desde a instituição do curso de magistério para quatro anos de duração. Também se destacou a “contribuição para um Plano Político-Pedagógico para as escolas”. Esses aspectos foram importantes para a continuidade das discussões sobre a Proposta Curricular e futuros desdobramentos para a educação no Estado (SANTA CATARINA, 1990b, p. 1).

Os trabalhos relativos à Proposta Curricular de Santa Catarina após a edição de 1991 foram retomados quatro anos mais tarde, sob outra conformação política do governo estadual. Importante nota se faz necessária a respeito dessa edição, que trouxe o discurso dos agentes do Estado em um documento veiculado como construção coletiva sobre o prefácio e introdução assinados, respectivamente, pelo Secretário de Educação e Coordenador de Ensino da SED àquela época. O secretário de educação salientou, segundo Paim (2007), a necessidade de os professores terem compreensão dos conteúdos veiculados segundo a área de conhecimento de cada um e apresentou como caminho para esse processo os conhecimentos científicos, filosóficos e históricos da educação.

Na percepção dessa mesma autora, “[...] A forma como o texto se apresenta mostra que a proposta configurou-se uma ação governamental, destinada aos agentes da educação”. Essas palavras foram reiteradas pelo coordenador de ensino em exercício, acrescidas com a perspectiva do “[...] conhecimento científico como linha única que preconiza a educação transformadora [...]”. Ao analisar essas falas, a mesma autora propôs que o teor de discussão veiculado pela Proposta relacionava-se ao conhecimento estabelecido como a meta a ser

alcançada pelo educador e que esta fosse a base da educação desenvolvida nas escolas estaduais (PAIM, 2007, p. 44).

A compreensão de Paim (2007) a respeito dessas colocações revela uma fala de agentes do governo, portanto política, que pouco considerava o saber do professor, para que houvesse a possibilidade de qualificá-lo segundo os pressupostos adotados pelo Órgão Central. Isso legitimava a construção de uma base curricular reiterada sucessivamente quanto à concepção política e filosófica que adotou - o materialismo histórico e dialético. Thiesen (2012, p. 342), ao analisar esse documento sob a perspectiva do discurso crítico, assinalou para a função do Estado como órgão normativo e regulador que assumiu a “[...] condição de autoridade do discurso pedagógico [...]”.

Essa condição permaneceu nas demais versões da Proposta Curricular na medida em que discussões foram estabelecidas em diferentes contextos do ensino – sob a prerrogativa da participação do coletivo dos educadores. Os textos foram complementados e outras áreas do conhecimento contempladas, a exemplo do ocorrido em 1995 e 1996, com base no que havia sido publicado.

Na perspectiva da reconstrução textual com a finalidade de melhorar o conteúdo desse documento, na reelaboração dos textos que compuseram a edição de 1997 o grupo multidisciplinar da Secretaria de Educação do Estado contou com a colaboração de professores da rede estadual de ensino e assistência de consultores que trabalhavam em diferentes Instituições de Ensino Superior.

Não queremos disponibilizar de imediato uma edição definitiva, porque entendemos ser de extrema importância que os educadores catarinenses tomem conhecimento dessa edição ainda provisória, e possam dar suas contribuições para que os textos se tornem ainda mais claros, de fácil compreensão e com real possibilidade de servirem como meio para que os educadores possam compreender melhor o processo pedagógico em seus aspectos gerais, bem como na especificidade de sua área do conhecimento, e possam utilizar essa melhor compreensão para realizarem uma efetiva melhoria na qualidade do ensino (SANTA CATARINA, 1997, p. 07).

Nessa versão, conforme os organizadores, os textos complementaram o conteúdo editado em 1991. Os assuntos constantes na edição de 1997 relacionaram-se à Educação Infantil; Alfabetização; Língua Portuguesa; Matemática; Ciências e Programas de Saúde; História; Geografia; Educação Física; Educação Artística; Didática e Prática de Ensino; Educação Especial e Especialistas em Educação. Após modificações, em 1998, outra versão desse documento foi encaminhada às escolas da rede estadual de ensino público, contemplando áreas do conhecimento relacionadas ao primeiro e segundo grau.

Reafirmaram-se os princípios filosóficos que embasaram o referido documento, sob a perspectiva da concepção histórico-cultural como fundamento do processo de elaboração e escrita dos textos componentes dessa Proposta e destacou-se a participação e colaboração dos educadores da rede estadual de ensino,

A participação dos professores de todas as regiões do Estado se deu por um amplo processo de conhecimento, análise e crítica de uma versão preliminar desta edição, impressa e distribuída para todas as escolas estaduais de Santa Catarina, em dois âmbitos privilegiados: em todo o processo de capacitação de professores no decorrer de 1997, os textos foram exaustivamente analisados e criticados; além disso, as escolas foram convidadas a fazerem estudos por área do conhecimento, desses mesmos textos. Esse processo resultou em relatórios de todos os cursos de capacitação e de todas as regiões do estado, que contemplaram as contribuições dos educadores catarinenses, nas diferentes áreas do conhecimento, incorporadas posteriormente pelo Grupo Multidisciplinar (SANTA CATARINA, 1997, p. 12).

Conforme observado no discurso governamental, o norteador da educação catarinense foi elaborado por grupos de professores da rede estadual de ensino, o que não descaracterizava a ideia de um órgão regulador de todo o processo, conforme o pensamento de Thiesen (2007, 2011, 2012). Quanto à versão de 1998, para seus organizadores, a Proposta Curricular

[...] não se constitui num ementário de conteúdos por disciplina. Embora muitas das disciplinas relacionem conteúdos, não é esse o ponto principal desta proposta. O importante é o enfoque que é dado para as disciplinas, visto que é através deste que os professores poderão efetivamente melhorar a qualidade da relação pedagógica estabelecida com seus alunos. Aos professores, portanto, interessa o todo desta proposta, uma vez que, recorrendo apenas aos conteúdos explicitados, sem o recurso aos textos que tratam da abordagem teórica desses conteúdos, o professor nada encontrará de novo que lhe auxilie a melhorar a qualidade do seu trabalho. O esforço intelectual, porém, de compreender os fundamentos teórico-práticos que esta proposta traz em termos de compreensão de mundo, de homem e de aprendizagem, sem dúvida, é compensando com resultados melhores na ação pedagógica de todos e de cada um (SANTA CATARINA, 1989a, p. 13).

Em relação aos eixos norteadores dessa Proposta, no texto introdutório desse documento destacou-se a necessidade de se ter uma concepção de homem e de aprendizagem, sem as quais a educação não possui um norte. Em análise, o percurso até então seguido, conforme entende Paim (2007, p. 127), foi o de que

O discurso que permeou os textos normatizadores da PC foram os que, com a autoridade que a função lhes conferia, normatizaram o conteúdo e a forma de como deveria ser a reforma para adequar-se ao momento da construção de uma sociedade democrática que trabalhou a estratégia da participação como forma de controlar os caminhos da reforma. Os professores foram

autorizados a falar, porque os administradores, sabendo o que queriam ouvir, criaram documentos, normatizando qual seria o tipo de participação e os limites de suas possibilidades no processo da reforma.

Essas colocações reforçam a ideia de um documento construído sob a pretensão da perspectiva democrática e da autonomia para a educação estadual quanto à prática pedagógica, ao chamar à participação os responsáveis diretos pelo trabalho em sala de aula na construção de uma matriz curricular que lhes orientasse o trabalho cotidiano na educação. Porém, ao mesmo tempo, negou essa conjuntura, na medida em que regulou, sistematizou e estabeleceu, sob uma linguagem prescritiva, critérios para o fazer pedagógico, o que acabou por formar um discurso ambíguo, responsável por caracterizar a Proposta Curricular como um documento tanto político quanto pedagógico.

No ano de 2005, novo documento foi disponibilizado à rede estadual de ensino sob o título de “Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos”, com encaminhamentos para áreas específicas da educação estadual, como a Alfabetização com Letramento; Educação e Infância; Educação de Jovens; Educação de Trabalhadores; Educação e Trabalho e Ensino Noturno. Com isso, seus organizadores buscaram sistematizar uma série de estudos resultantes do processo desencadeado ao final dos anos 1980, no sentido de dar aos professores da rede estadual de ensino o aporte necessário para a qualidade pedagógica.

Aliado a isso, o discurso governamental apregoou sua preocupação com a constante qualificação dos professores, por meio de cursos de capacitação e formação continuada presencial e a distância, centralizada e descentralizada, “[...] por área de conhecimento com capacitação por projeto pedagógico”. Segundo o texto introdutório desse documento, os estudos apresentados nessa versão foram decorrentes de consultas efetuadas em diferentes segmentos e escolas estaduais pelo Grupo Multidisciplinar desde o ano de 2003 (SANTA CATARINA, 2005, p. 14, 15). Para os organizadores,

Esses documentos pretendem subsidiar os professores em seu fazer pedagógico, na elaboração de alternativas para (re)elaborar os conhecimentos sistematizados nas edições anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina, que ainda exigiam ampliação e encaminhamentos para a efetivação na prática pedagógica, efetivando o papel fundamental da Escola (SANTA CATARINA, 2005, p. 15).

Ao retomar as considerações sobre o contexto geral da Proposta Curricular Catarinense, salientamos a preocupação de seus organizadores em reafirmar a concepção de homem e de educação adotada desde o Primeiro Jornal. Concebe-se, então, o homem como um ser social e histórico, resultado de todo um processo que se constitui historicamente e é construído pelo próprio homem. Para entender essa ideia é preciso considerar o homem em

relação ao construído no transcorrer do tempo e de acordo com as circunstâncias que engendram as tradições repassadas por gerações, segundo o pensamento de Karl Marx (1978). Sob essa condição, e a da educação também como construção histórica, assume-se como pressuposto que o conhecimento “[...] é um patrimônio coletivo, e por isso deve ser socializado” (SANTA CATARINA, 2005, p. 16).

Sob essa perspectiva, os textos apresentados mostram o trabalho desenvolvido pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina para a elaboração de um documento preliminar que culminou com a publicação da Proposta Curricular de Santa Catarina. Processo desenvolvido em um momento histórico significativo para o país, quando as discussões e interesses de diferentes classes e instâncias sociais se voltavam para a tentativa de mudanças qualitativas para a educação brasileira.

A proposta de um trabalho conjunto da Secretaria por meio dos grupos de trabalho e dos professores da rede estadual de ensino foi, à época, um processo inovador que colocou em pauta a participação dos envolvidos com a educação na elaboração de diretrizes para a educação estadual. No entanto, embora tenha sido um documento importante, faz-se necessário analisar o que foi produzido e pensar sobre a aplicação dessas diretrizes.

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi delineada em um momento conturbado da história política, social e econômica brasileira. Meados dos anos 1980 marcaram o fim de um período de repressão vigente no país por cerca de 20 anos. As discussões sobre a reorganização curricular em Santa Catarina seguiram o caminho da educação nacional, que buscava novos parâmetros e concepções sob o pretexto da qualidade de ensino da rede pública em todo o país (THIESEN, 2007).

Estudar a Proposta Curricular de Santa Catarina, sob a concepção histórico-crítica, foi um modo de compreender o que se fez qualitativamente para a educação catarinense e, principalmente, conhecer os motivos pelos quais a educação pública estadual ainda não alcançou o patamar esperado de qualidade educacional. O que, pode constituir-se um reflexo do atrelamento da educação nacional, via governo federal, a uma série de compromissos e empenhos com organismos internacionais que buscavam formar recursos humanos para atender às demandas do capital, e com isso deixavam em segundo plano a educação de qualidade e igualitária para todos. No próximo capítulo descrevemos os documentos relativos à alfabetização com letramento nos primeiros anos de escolarização do ensino fundamental, conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina.

## **4 ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO NA PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA**

De fato, a história dos homens, e nela, tudo o que o homem criou, só tem uma chave explicativa: a própria história.

Santa Catarina, 1991

Neste capítulo apresentamos o histórico de construção da teoria que embasa os textos sobre alfabetização com letramento da Proposta Curricular de Santa Catarina, objeto de nossa pesquisa, com base nos jornais e nas versões consequentes desse documento. Partimos do pressuposto adotado pelos elaboradores do documento em questão de que o homem é um sujeito histórico. Como tal, constrói-se a partir das interações sociais, repassadas de uma geração à outra por meio dos costumes e hábitos. Isso constitui o contexto sociocultural que engendra o homem e que também por ele é construído. Adotamos, na sequência, uma leitura crítica desse histórico ao procurar nos dizeres teóricos do documento a abrangência do discurso por ele veiculado. Essa leitura voltou-se também para os encaminhamentos à prática pedagógica dos alfabetizadores centrados na autonomia do sujeito, sendo esta uma observação recorrente dos documentos relativos à Proposta em questão.

### **4.1 CARACTERÍSTICAS, PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E ENCAMINHAMENTOS PARA O ALFABETIZAR E LETRAR**

O texto introdutório do referencial sobre a Alfabetização teve por título “Política de Alfabetização do Estado de Santa Catarina” e foi elaborado por uma equipe composta por dezoito professores da área<sup>14</sup>, conforme consta no Primeiro Jornal. Nesse informativo, caracterizou-se essa política como resultante de análises efetuadas pelo Censo de 1980, a partir da constatação de que um número considerável da população brasileira de 7 a 14 anos, cerca de 30%, estava fora da escola, embora as prerrogativas governamentais para a obrigatoriedade do Ensino Fundamental conforme o disposto na Constituição Brasileira de 1988, Artigo 208, Incisos I, II, III e IV (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

À época, o Estado de Santa Catarina apresentava, além da não escolaridade de parcela significativa de sua população, índices elevados de repetência e de evasão escolar,

---

<sup>14</sup> Altair Alves Lúcio Felipe, Ana Regina Casalett, Diana Maria Ribeiro e Ribeiro, Edna Correa Batistotti, Haydée Ditter Nunes Cabral, Ivete Gerent Petry, Josiane Boer, Maria de Lourdes Coelho Pereira, Marilda Terezinha Rios Martins, Marli Piazero, Nadir Peixer da Silva, Rita de Cássia Cargnin Pimentel, Rosany Maria Keller do Valle, Roseane Martins Coelho, Vitória Regina Genovez, Zélia Almira Sardá e Mário César Brinhosa (SANTA CATARINA, 1989a, p. 1).

principalmente na passagem da primeira para a segunda série do Ensino Fundamental. Esses dados compuseram as características sobre as quais os mentores da proposta se basearam para elaborar os textos sobre a alfabetização.

A primeira edição que compôs a versão preliminar da Proposta Curricular Catarinense (1991) trouxe como pressuposto básico para o ensino, e o conhecimento dele resultante, a ideia de que esse processo constitui-se em uma construção coletiva derivada da “prática social” e que “a ela retorna”. Sendo assim, o dever da escola é o de recuperar a verdadeira função dessa instituição e contribuir para a transmissão, renovação e socialização da “produção do conhecimento”. Outra meta foi a de oferecer a “[...] todas as crianças em idade escolar, um ensino sistematizado”. Para isso, entendeu-se a necessidade de que a escola viabilizasse as condições necessárias para efetivar a “[...] transmissão, assimilação e criticidade dos conteúdos culturais básicos [...]” à formação cidadã (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

O processo de aprendizagem, sob essa concepção, teve por base o contexto cultural do qual o educando faz parte. Assim, o ensino dos conteúdos referentes à alfabetização (e todos os demais) adotaram “[...] como ponto de partida a realidade, a experiência, a bagagem cultural que a criança traz do seu contexto social” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6). Nesse sentido, a educação se constitui em uma “construção coletiva do conhecimento” de modo a auxiliar a criança no aprender a ler e a escrever, a compreender a realidade da qual faz parte e desenvolver um pensamento crítico a esse respeito.

Sob essa concepção do ensino como uma construção que se engendra social, cultural e historicamente, os organizadores entenderam que:

[...] Um dos princípios básicos norteadores do trabalho escolar consiste em criar condições para que a criança se instrumentalize sendo capaz de analisar e refletir, chegando à formação de conceitos num processo, gradativo de constante aprendizagem (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

Nessa perspectiva, a alfabetização constitui-se na “primeira exigência no processo de escolarização” e caberia ao poder público desenvolver uma política de alfabetização com base nos pressupostos elencados e que envolvessem a ideia de função social da escola. Para isso, seria necessário instrumentalizar os alunos para o domínio da língua materna, da linguagem matemática, “[...] da natureza da arte, do movimento, da sociedade e suas relações [...]” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6). Estes constituíram os princípios básicos sobre os quais foram construídos os textos teóricos sobre alfabetização e mais tarde alfabetização com letramento da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Ao discutirmos o histórico da teorização do processo interrogamos de que modo e em que momentos da construção dessa Proposta houve inserções referentes à alfabetização e ao letramento. A versão preliminar trouxe como referencial básico conceitos e acepções relacionadas tão somente à alfabetização, somente em 2005, cerca de seis anos após os primeiros textos sobre essa área do conhecimento, é que se fez referência à “alfabetização com letramento”.

Isso nos impele a questionar os motivos pelos quais os dois termos não aparecem juntos desde os primeiros textos, se *letramento* era usado no Brasil desde o início da década de 1980. A resposta está presente no próprio texto de 2005, quando os organizadores consideraram a necessidade de agregar ao processo de alfabetizar também o de letrar como condição para que o indivíduo aprenda efetivamente a língua materna e a utilize em diferentes contextos, portanto que domine o código escrito e suas consequências para a própria vida (SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

Ao retornar ao histórico relativo ao tema de nossa pesquisa, nos situamos com as primeiras referências textuais sobre alfabetização nos jornais que compuseram a versão preliminar do documento em análise.

Para orientar teoricamente os professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina iniciou-se pela descrição do que se entende por alfabetização, e apresentação de duas situações imediatas quando se faz referência a esse termo. A que faz parte do senso comum e está relacionada ao “[...] sentido etimológico: aquisição do alfabeto”. E a acepção que considera isso em um sentido “mais amplo”, portanto envolve “[...] um processo contínuo e gradativo, que é anterior e posterior à escolarização” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6). Como referencial teórico utilizado pelos autores desse texto estão os estudos de Kramer sobre o conceito de alfabetização,

[...] processo de representação que envolve substituições gradativas (ler um objeto, um gesto, uma figura ou desenho, uma palavra) em que o objetivo principal é apreensão e compreensão do mundo, desde o que está mais distante, visando a comunicação, a aquisição do conhecimento” (KRAMER, 1982, *apud* SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

Ao partirmos desse conceito de alfabetização como um processo que vai além da aquisição e apreensão do código escrito, entendemos esse conhecimento como algo que se dá de modo gradativo e contínuo, na medida em que o aluno, a partir de uma percepção geral, assimila a palavra e a relaciona com um determinado contexto. Assim, estar alfabetizado significa fazer inferências a partir de uma palavra para um contexto amplo que dê o

significado desta de acordo com a situação a que se refere. A alfabetização, segundo a Proposta, compreende todas as áreas do conhecimento, porque o conhecimento não se processa em partes e sim no conjunto e contexto no qual é produzido e assimilado. Sendo assim, entendeu-se na elaboração desse documento a necessidade de “[...] buscar o conhecimento nesta forma ampla e dinâmica, compreendendo as dimensões lógica, perceptivo-motora e sócio-afetiva” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

Os autores do texto em questão consideraram essas especificidades e as vincularam à concepção de homem como um ser histórico. Ressaltaram a construção histórica e social do conhecimento para destacar que a alfabetização, ao envolver oralidade e escrita, constitui-se um processo complexo. Ao alfabetizar um sujeito, deve-se trabalhar conjuntamente as naturezas psicológica, psicolinguística e sociolinguística, pois que a escrita é a representação da oralidade e esta se processa na interação do homem com o meio e nas relações sociais que ele estabelece. Com isso, a escrita é compreendida em sua função social e, para os alfabetizadores, é fundamental que se entenda “[...] para quem serve a alfabetização e o significado do saber ler e escrever” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6).

A alfabetização conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina deve ser considerada sob a “concepção construtivista do conhecimento”, tendo por base a Psicologia Psicogenética de Jean Piaget. A ênfase do processo de alfabetizar se dá sobre o “como a criança aprende” a partir de quatro estágios básicos. Dentre as características dos estágios relacionados pela Proposta em análise estão: a “escrita pré-silábica”, “Escrita silábica”, “Escrita silábica-alfabética”, “escrita alfabética” e “Escrita alfabética”<sup>15</sup> (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

Sob a concepção de um conhecimento construído historicamente por meio das relações estabelecidas socialmente e das etapas pelas quais passam as crianças no que tange à alfabetização, a equipe que compôs o texto referente a essa área educacional também propôs orientações aos professores para a prática pedagógica. Para esses encaminhamentos, partiu-se

---

<sup>15</sup> Os estágios relacionados na Proposta, na íntegra, são: “1º Estágio: **Escrita pré-silábica** – não há distinção entre a representação pelo desenho e pela escrita. A criança pensa que a escrita é outra forma de desenhar as coisas, acreditando que a escrita das palavras seja proporcional ao tamanho do objeto ou pessoas que representa (realismo nominal) Ex.: a palavra BOI exige maior quantidade de símbolos escritos do que a palavra formiga. 2º Estágio: **Escrita silábica** – a criança acredita que cada letra vale por uma sílaba. Ex. ‘este P é o PA de pato’. Aqui se configura um estágio importante, porque a criança já percebe que a escrita representa a fala. 3º Estágio: **Escrita silábica-alfabética** – período de transição para a escrita alfabética. A criança utiliza duas formas de corresponder som e grafia, ou seja, a escrita silábica e a escrita alfabética. Ex. MAIACOMBOLO (Maria come bolo). 4º Estágio: **Escrita alfabética** – a criança compreende que a cada som corresponde uma letra e que as letras se combinam para formar sílabas e palavras. Ex. a letra T não pode ser emitida isoladamente mas junto com as vogais; TA – TE – TI – TO – TU. No entanto, isso não significa que a criança saiba escrever com correção ortográfica, podendo ocorrer escritas como KAVALO, XUVA, SOUDADO” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

da seguinte consideração e questionamento: “[...] se a aprendizagem da leitura e da escrita se constitui em um processo ativo de descoberta e construção de hipóteses, como fica a prática pedagógica utilizada até agora, que privilegia o treino e a repetição”? Segundo os organizadores, isso exige modificações no trabalho do professor, para que não se volte somente para o “aspecto linguístico” do ensino da língua materna por meio de cartilhas. Faz-se necessário, além de considerar o aspecto linguístico, levar em conta também o aspecto psicológico-cognitivo do processo de alfabetização, com o respeito ao tempo de cada criança para a aquisição do código escrito, entendendo seus erros e avanços como uma construção que incidirá, ao tempo de cada um, na alfabetização. Também nisso requer do professor entender e valorizar “o desempenho linguístico” do aluno, estimular a oralidade (com o relato de experiências) e compreender as “**diferenças dialetais**” (grifo dos autores) e culturais. Assim, o professor valoriza a vivência de cada um, o que reforça a autoestima da criança, ponto de partida para a aquisição da norma culta (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

Essa compreensão do aprendizado da criança no processo de alfabetização teve influência dos estudos de diferentes pensadores a exemplo de Piaget, Vygotsky e Luria. Este último, por exemplo, considerou que antes de iniciar o aprendizado da escrita e sua compreensão como código representativo da oralidade, a criança possui uma pré-história que a encaminha para a aquisição da escrita. Trata-se de um desenvolvimento gradativo e que acompanha cada uma das fases pré-escrita da criança e ocorre em estágios distintos (LURIA, 2001, p. 143). Conforme esse pensador, a criança vai desenvolvendo métodos primitivos de relacionar pensamento e linguagem. Aos poucos, ela vai desenvolvendo percepções e fazendo tentativas de representar a fala por meio da linguagem escrita.

O momento em que uma criança começa a escrever seus primeiros exercícios escolares em seu caderno de anotações não é, na realidade, o primeiro estágio do desenvolvimento da escrita. As origens deste processo remontam a muito antes, ainda na pré-história do desenvolvimento das formas superiores do comportamento infantil-, podemos até mesmo dizer que quando uma criança entra na escola, ela já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto (LURIA, 2001, p. 143).

Em suas pesquisas, Luria desenvolveu testes com crianças dos dois aos cinco anos de idade com o objetivo de identificar os estágios preparatórios para a compreensão da escrita. Suas observações ressaltam que esses estágios não correspondem a uma faixa etária determinada, porque depende do desenvolvimento, na criança, da “[...] relação funcional com as coisas”, quando “[...] as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver” (LURIA, 2001, p. 145). Dessa percepção, pode-se entender que

a aquisição e domínio da escrita dependem de um processo anterior que caracteriza esse desenvolvimento como um processo cultural. Na medida em que a criança vai percebendo o uso da linguagem pelos adultos e sua funcionalidade, e começa a imitar o adulto ao usar rabiscos, desenhos, símbolos, ela está pronta para compreender a escrita como modo de representação da linguagem. Daí a importância, no processo de alfabetização, de o professor se tornar um mediador entre o que a criança conhece e o que ela necessita aprender.

Nesse caso, o professor, ao mesmo tempo em que valoriza a oralidade, possibilita à criança o contato com diferentes textos e estimula a produção escrita com o objetivo de levá-la a perceber a relação entre a oralidade e a escrita. No entanto, “É imprescindível que se desenvolvam todas as atividades dentro de um universo significativo e contextualizado, resguardando a criança de uma relação artificial com a leitura e a escrita e as demais áreas do conhecimento”. Isso porque, “O essencial é favorecer a descoberta, é propiciar condições para que a criança se aproprie de elementos que lhe possibilitem a aquisição de conceitos” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

Outra das condições para que esse processo ocorra de fato, segundo os organizadores da Proposta Curricular Catarinense, é a mudança do professor em relação ao trabalho até então desenvolvido e, mesmo que isso não esteja implícito, podemos pensar que também o aparelhamento da escola constitui-se um fator relevante. Para os autores do texto em estudo,

É indispensável que se concretize o ensino, de forma que as crianças construam com os objetos as relações que se representam graficamente através de símbolos, possibilitando seu avanço conceitual através da reformulação sucessiva de hipóteses. Para isso, torna-se necessário um ambiente rico de materiais, de situações de comunicação, de leitura, de escrita e de problemas que possibilitem conjugar as indagações próprias de cada criança, favorecendo, assim, a aquisição do saber científico (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

Um ambiente que tenha tantas possibilidades e um professor que consiga lidar com essas diferentes situações constitui o espaço ideal para que a alfabetização se processe. Contudo se considerarmos as condições da escola à época de elaboração dessa Proposta (décadas finais do século XX) e da escola neste início de milênio, há muito a ser feito para que a alfabetização nos primeiros anos de escolarização se efetive. Considerações à parte, para os organizadores do documento em análise, o professor forma a base da qual parte todo o processo de alfabetização e, pelas características desse processo, “[...] a metodologia se configura a partir da própria definição cognitiva, uma vez que conteúdo e metodologia se definem concomitantemente”, o que induz a compreender o caráter político da alfabetização,

uma vez que a escola pode ser também espaço de transformação social, cabendo ao professor as escolhas que levarão a essa mudança (SANTA CATARINA, 1989a, p. 7).

Na segunda edição do Jornal da Proposta Curricular de Santa Catarina (“Duplo desafio”)<sup>16</sup> foram estabelecidas “algumas considerações” sobre “o processo de alfabetização numa perspectiva interacionista”. Essa segunda etapa centrou-se na metodologia do trabalho pedagógico, fundamentado com teorias sobre a aquisição da linguagem como processo dinâmico na medida em que são os interlocutores, no momento de interação verbal, oral ou escrita, que atribuem sentido ao seu discurso (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2).

Nesse sentido, essa metodologia, que leva em consideração quem fala e quem ouve, se contrapõe à metodologia estruturalista, que percebe a língua como “algo pronto, acabado” e enfatiza o seu aspecto material, “os fonemas e as letras”. Desse método, surgem duas possibilidades, a sintética e a analítica. Ambas incidem, na alfabetização, sobre a segmentação da linguagem. Uma adota a menor unidade material da língua, os fonemas e as sílabas, a outra elege uma palavra-chave a partir da qual são estudadas sílabas e as letras. Nenhum desses procedimentos, no entanto, considera o contexto no qual o discurso é produzido, apreendido e compreendido pelos falantes da língua, porque centrados no “sistema gráfico” e não na linguagem como um processo de interação verbal (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2). Para os autores desse documento:

[...] o conceito de alfabetização evolui para um “processo de construção/aquisição de uma forma particular de linguagem dotada de significação”. Nesta perspectiva, considera-se que a língua não é um todo, uniforme e acabado, regulado por regras fixas, mas o próprio processo dinâmico de interação verbal, oral ou escrito, onde os interlocutores instituem o sentido de seu discurso. Efetivamente, tomar as palavras, fora do contexto de interação, é descaracterizar a própria língua (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2) (grifo dos autores).

A alfabetização, nesse caso, se torna mais do que a apreensão do código escrito, ao considerar como base desse processo “[...] o texto, oral ou escrito, como unidade de sentido da língua [...]”. Requer-se do professor atenção ao significado do texto para o aluno, colocá-lo diante de situações que sejam parte de seu cotidiano e façam sentido. Para isso, a Proposta entendeu como necessário que o professor tenha a dimensão das possibilidades dos alunos em

---

<sup>16</sup> Participaram desta etapa no que se refere à Alfabetização os seguintes profissionais: Ana Rita de Souza (7ª UCRE), Clair Asquidamini (12ª UCRE), Cleide Regina Morona (14ª UCRE), Deici Maria Kliemann (18ª UCRE), Delma Kohl (17ª UCRE), Demerval Mafra (4ª UCRE), Elizabeth Boel Petry (IEE/EDA), Elisa Maria Casagrande (12ª UCRE), Erica Hoepers Ferreira (6ª UCRE), Heloisa Purificação (3ª UCRE), Ilze Salete de Souza (14ª UCRE), Izabel Cristina de Oliveira (IEE/EDA), Irene Justen (15ª UCRE). Consultora: Lígia Regina Klein.

fazer inferências a partir do texto que lhes é apresentado. Deve-se considerar nesse trabalho de mediação a vivência do aluno, seu conhecimento de mundo, constituindo um processo interativo entre o vivido e o exposto no discurso (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2).

Vista nesta perspectiva, a alfabetização passa a exigir uma outra compreensão dos papéis do aluno e do professor na relação de ensino-aprendizagem. Nos métodos de alfabetização comumente utilizados, ora se relega a criança a uma franca passividade, absolutizando o papel do professor; ora se atribui à criança a direção do processo, reduzindo o professor à condição de mero “animador” (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2).

Como modo de se contrapor ao reducionismo da responsabilidade no que diz respeito à apreensão do código escrito – ora ao aluno ora ao professor – os autores do texto em questão consideraram que mais importante “do que atribuir papéis”, é compreender de que modo a criança adquire o saber sobre a escrita e quais as possibilidades de inferência do professor sobre esse processo. Desse modo, tanto um quanto o outro são peças-chave no trabalho de alfabetização, por se tratar da interação entre diferentes sujeitos.

Para superar essa dicotomia entre métodos diferentes que não consideram a dinamicidade da linguagem no trabalho de alfabetização, a equipe buscou em Vygotsky as considerações sobre “a natureza do conhecimento”. Para esse pensador, a aprendizagem “[...] ‘pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual dos que a cercam’” (VYGOTSKY, 1984, *apud* SANTA CATARINA, 1989b, p. 2). Nesse sentido, se o conhecimento é “socialmente produzido”, a apropriação deste pela criança se dá a partir “da demonstração ou de pistas usadas por um parceiro mais experiente num processo de interação com a criança”. Destaca-se, então, tanto o aluno – com o que ele conhece – quanto o professor – com a mediação entre o conhecimento prévio do aluno no que diz respeito à oralidade e ao código escrito dotado de significados. Isso salienta a interação entre um e outro sujeito e a linguagem, retomando-se o conceito de Vygotsky sobre a “zona de desenvolvimento proximal” (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2), que

[...] compreende o espaço existente entre o nível de desenvolvimento atual da criança (aquele que lhe permite resolver sozinho determinados problemas) e o nível de desenvolvimento potencial (aquele que permite à criança resolver problemas sob a orientação de adultos ou com a colaboração de crianças mais experientes) (SANTA CATARINA, 1989b, p. 2, 3).

Assim, define-se, conforme a Proposta, a função do professor como o sujeito experiente e capaz de estabelecer as relações possíveis entre a criança e o conhecimento como produto das interações sociais.

O Terceiro Jornal (“Uma contribuição para a escola pública do Pré-escolar, 1º Grau, 2º Grau e Educação de Adultos”)<sup>17</sup> trouxe uma “Proposta de alfabetização” na qual se considera “Elementos para uma concepção de alfabetização”. Nesse trabalho, reiterou-se a concepção de homem como sujeito construído social e historicamente, tendo no trabalho o elemento a partir do qual se estabelece a relação entre homem e natureza com o objetivo de suprir as próprias necessidades, momento em que supera limites, acumula experiência e novas necessidades (SANTA CATARINA, 1990a, p. 5).

A comunicação se torna o elemento necessário à interação e, com isso, o homem produz a linguagem, que lhe permite abstrair-se do imediatismo, da concreticidade das coisas e representá-las de modo abstrato por meio da palavra. Nesse sentido, a linguagem é dotada de um caráter simbólico, de representação. Para obter o conhecimento historicamente produzido, o homem necessita adquirir e se apropriar dos diferentes tipos de linguagem resultantes da interação entre diferentes sujeitos (SANTA CATARINA, 1990a). Desse modo, considera-se a escrita como a mais desenvolvida e complexa das formas de linguagem, porque produzida por um sujeito e apreendida por outro sem que haja o momento de interação entre quem escreve e quem lê. Nesse processo não há “elementos extra-verbais (entonação, gestos, mímicas, etc.)” que auxiliem o leitor a perceber o significado do texto.

Ao entender o texto como unidade primeira a partir da qual será desenvolvido o processo de alfabetização, destaca-se como função do professor priorizar a representação da linguagem textual e enfatizar o uso social da língua escrita. Para isso, deve-se utilizar de diferentes tipos de textos que a criança conhece, porque estão disponíveis no cotidiano delas, como a propaganda, marcas de produtos, logotipos, placas de trânsito. Em geral, estes se constituem em símbolos que têm um significado textual, portanto possuem uma função social e são organizados de forma peculiar. Retoma-se, então, o conhecimento prévio da criança e a partir dele são estabelecidas relações com o que esses códigos, ou símbolos representam. Ao professor também cumpre considerar nesse processo que a escola é formada pela heterogeneidade, com alunos de diferentes classes sociais, o que implica em dizer que há

---

<sup>17</sup> Ana Rita de Souza (7ª UCRE), Anadir Machado Gugelmin (6ª UCRE), Clair Asquidamini (12ª UCRE), Delci Maria Klieman (18ª UCRE), Delma Kohl (17ª UCRE), Demerval Mafra (4ª UCRE), Elizabete Boel Petry (IEE), Ilze Salete Chiarello de Souza (14ª UCRE), Irene Justen (15ª UCRE), Irma Gross Casagrande (10ª UCRE), Ivete Maria Michelon (10ª UCRE), Izabel Cristina Vieira de Oliveira (IEE), Leila Teresinha Norello (9ª UCRE), Maria Albertina Wisintainer (20ª UCRE), Maria Crippa Skovronski (11ª UCRE), Maria Glória Mattos Silva (20ª UCRE), Maria Lilia Kramer Frassetto (SEE/CODEN), Maria Luiza Ribeiro Petrassem (20ª UCRE), Maria de Fátima F. de Souza (2ª UCRE), Marilda T. Rios Martins (SEE/CODEN), Marise Galkowski (22ª UCRE), Noeli Salete Sorgatto (21ª UCRE), Pedra T. Goulart (20ª UCRE), Regina Maria Ruzza (1ª UCRE), Risolete Maria Schlindwein (16ª UCRE), Samira Casagrande (3ª UCRE), Tereza Matioski (8ª UCRE), Verônica Wilbert Chiodini (19ª UCRE), Zelinda dos Santos Becker (5ª UCRE). Consultoria: Lígia Regina Klein.

situações mais conhecidas por alguns e menos por outros, sendo ele o mediador desses conhecimentos. Isso caracteriza a interação social em sala de aula com os próprios alunos e contribui mutuamente para o aprendizado (SANTA CATARINA, 1990a, p. 6).

Nesse mesmo Jornal, foram reiteradas as orientações a respeito da motricidade, conforme destacado nesta dissertação e, no que diz respeito ao texto, reforçaram-se os encaminhamentos quanto à necessidade de entendê-lo na globalidade pela criança, porque a finalidade da alfabetização a partir do texto é a de promover entre os alunos a compreensão, a interpretação e, principalmente, a produção textual, pois esse trabalho que parte do texto deve a ele retornar. Assim, o aluno compreende o texto e também faz produção textual a partir dessa compreensão. Nesse sentido, há necessidade de se observar as diferentes características encerradas em uma produção textual, como tipo, gênero, coesão, coerência, argumentação, sendo estes últimos, juntamente com outros, elementos constitutivos de um bom texto, conforme estabelecido pela Proposta (SANTA CATARINA, 1990a, p. 6). Assim,

Na sequência desse trabalho de orientação pedagógica, a Proposta Curricular procede com exemplos e possibilidades que podem ser usadas pelos professores na alfabetização, retomando as orientações dos dois primeiros números do Jornal editados em 1989, principalmente sobre o trabalho com o texto, o que vai resultar no processo de reestruturação textual do aluno, quando o professor deve salientar o modo como o aluno elabora e expõe suas ideias, porque nesse momento o que interessa é valorização da tentativa de escrita da criança e não os erros e acertos conforme a norma culta (SANTA CATARINA, 1990a, p. 7).

Outro aspecto importante colocado no Terceiro Jornal trata sobre a “Avaliação na alfabetização” com o intuito de orientar os professores quanto à necessidade de superação da avaliação tradicional até então praticada (era classificatória). Parte-se, então, da ideia de que a avaliação na alfabetização deve ter um “caráter diagnóstico” no sentido de verificar tanto o aproveitamento do aluno quanto “a eficácia da prática pedagógica”.

Nessa avaliação, orienta-se ao professor adotar como ponto de partida o conhecimento prévio do aluno e o que ele apreende nos primeiros dias de aula para, depois, a avaliação se dar sobre o que ele aprendeu com o trabalho pedagógico. Sendo assim, “[...] o professor deverá tomar em consideração o processo de apropriação do aluno, considerando a sua compreensão da escrita nos primeiros dias de aula e as aquisições que conseguiu empreender”. Também orienta-se que a avaliação seja “cumulativa”, portanto há necessidade de se entender a “[...] escrita em sua função social, o domínio progressivo do sistema gráfico, a estruturação do texto, a leitura consequente” (SANTA CATARINA, 1990a, p. 8).

O Quarto Jornal da Proposta Curricular Catarinense voltou-se para a Pré-Escola e para as especificidades do Curso de Magistério ao nível de 2º grau e contribuições da SED para um Plano Político Pedagógico Escolar, sendo, portanto, direcionado para o contexto de formação dos professores para o magistério e da organização e estruturação da política pedagógica da escola.

Em 1991, os aspectos tratados nos Jornais foram compilados e sistematizados em forma de versão preliminar da Proposta Curricular para o ensino no Estado. Desse modo, no que trata sobre a alfabetização, considerações sobre os “elementos para uma concepção de alfabetização” foram organizadas e dispostas de modo sistêmico, juntamente com os encaminhamentos aos professores alfabetizadores<sup>18</sup>.

Retomou-se, nesse texto, a concepção de homem como um ser social e historicamente produzido, sua relação com o trabalho e as relações sociais que se estabelecem a partir da busca por suprir necessidades cada vez mais complexas. Ao retomar essa concepção, também direcionou-se para a linguagem, pois que esta se constitui no elemento base de comunicação entre os homens e, portanto, assume um caráter simbólico, de representação, que permite ao homem abstrair-se da realidade sensível, concreta e partir para as diferentes possibilidades de representação da linguagem de um modo racional (SANTA CATARINA, 1991).

Foi salientada a importância da escrita e do trabalho com o texto como unidade básica de sentido a ser utilizada pelo professor alfabetizador com a criança. Orientou-se o trabalho pedagógico de alfabetização quanto à necessidade de perceber “[...] a língua na sua dimensão fundamentalmente simbólica, e por decorrência [...]” identificar “[...] como um processo ‘natural’ a compreensão da língua escrita [...]”. Percepções que se forem deixadas de lado limitam “[...] o trabalho de aquisição da língua apenas ao seu espaço formal, ou seja, à memorização das letras e sílabas [...]” (SANTA CATARINA, 1991, p. 14).

A necessidade de se refletir “[...] sobre a forma como se dá a aquisição do conhecimento pela criança [...]” foi retomada nessa versão. Isso ocorre pela interação da

---

<sup>18</sup> Ana Rita de Souza (7ª UCRE), Anadir Machado Gugelmin (6ª UCRE), Clair Asquidamini (12ª UCRE), Delci Maria Klieman (18ª UCRE), Delma Kohl (17ª UCRE), Dermeval Mafra (4ª UCRE), Elizabete Boel Petry (IEE), Ilze Salete Chiarello de Souza (14ª UCRE), Irene Justen (15ª UCRE), Irma Gross Gassagrande (10ª UCRE), Ivete Maria Michelon (10ª UCRE), Izabel Cristina Vieira de Oliveira (IEE), Leila Teresinha Norello (9ª UCRE), Maria Albertina Wisintainer (20ª UCRE), Maria Crippa Skovronski (11ª UCRE), Maria Glória Mattos Silva (20ª UCRE), Maria Lilia Kramer Frassetto (SEE/CODEN), Maria Luiza Ribeiro Petrassem (20ª UCRE), Maria de Fátima F. de Souza (2ª UCRE), Marilda T. Rios Martins (SEE/CODEN), Marise Galkowski (22ª UCRE), Noeli Salete Sorgato (21ª UCRE), Pedra T. Goulart (20ª UCRE), Regina Maria Ruzza (1ª UCRE), Risoleta Maria Schlindwein (16ª UCRE), Samira Casagrande (3ª UCRE), Tereza Matioski (8ª UCRE), Verônica Wilbert Chiodini (19ª UCRE), Zelinda dos Santos Becker (5ª UCRE). Consultora: Ligia Regina Klein.

criança com outros sujeitos e pela mediação de uma pessoa experiente e que domina situações complexas do código escrito, tendo, portanto, a capacidade de mediar esse conhecimento com o aluno, atendendo ao princípio da “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky (SANTA CATARINA, 1991, p. 14).

Ao ser auxiliado pelo adulto (ou alguém mais experiente, detentor daquele conhecimento) na solução de um problema ou na realização de uma tarefa, a criança vai desenvolvendo sua aprendizagem sobre o conteúdo envolvido nesse problema ou tarefa, até conseguir resolvê-lo ou realizá-la sozinha. A efetivação dessa aprendizagem, por outro lado, vai determinar a emergência de uma zona potencial de desenvolvimento (SANTA CATARINA, 1991, p. 14).

Os autores da Versão Preliminar da Proposta Curricular Catarinense sobre alfabetização reataram as discussões sobre a necessidade de compreensão por parte do alfabetizador de sua função social e também da função social da escrita para que a criança apreenda de fato o que é ler e escrever. Salientou-se o trabalho de escrita como processo a ser desenvolvido naturalmente pela criança nas suas tentativas de escrever ou de representações em forma de desenho (SANTA CATARINA, 1991).

Os encaminhamentos metodológicos para o trabalho efetivo do professor com a criança consistiram em sugestões de atividades e de procedimentos que o alfabetizador pode adotar como forma de sistematizar seu trabalho desde o primeiro dia de aula, quando as crianças têm o primeiro contato formal com o processo de alfabetização. Foram relacionadas informações aos professores quanto aos tipos de textos que podem ser usados no trabalho de alfabetizar, a necessidade de explorar sistematicamente esses textos, contemplando seus elementos constitutivos em atividades sistematizadas. Orientou-se também a respeito da importância de reestruturação dos textos no sentido de garantir primeiro a fluência na escrita para depois trabalhar com os elementos formais da escrita (SANTA CATARINA, 1991).

Por fim, os organizadores dessa versão preliminar retomaram as considerações sobre a avaliação na alfabetização. Enfatizaram a necessidade desse processo centrar-se no diagnóstico do crescimento do aluno em relação ao seu conhecimento prévio e ao que foi adquirido no decorrer das aulas, constituindo um processo cumulativo, porque a avaliação deve incidir sobre o trabalho do professor também como diagnóstico, no sentido de verificar se a metodologia empregada na alfabetização está coerente com as necessidades dos alunos. Avaliar tende a ser então uma forma de contribuir para o desenvolvimento e aquisição do conhecimento a partir da apropriação da escrita (SANTA CATARINA, 1991).

Após cinco anos do texto preliminar, a Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina editou outra versão da Proposta. Nesse ínterim, houve tanto o estudo sistemático do grupo formado na SED para elaborar a Proposta Curricular Catarinense quanto uma refreada nesse trabalho com a troca de administração estadual. Houve também dois anos de estudos e consultas à pessoas ligadas principalmente à Universidade Federal de Santa Catarina para organização, orientações e complemento dos conteúdos<sup>19</sup>. Esse material foi encaminhado às escolas para ser analisado pelos educadores da rede estadual de ensino.

Quando refletimos sobre essas prerrogativas nos questionamos, como o fizemos em diferentes momentos da pesquisa, quanto à possibilidade de compreensão dos textos inseridos nessa Proposta por parte do professorado catarinense. Esse questionamento se fundamentou na constatação de diferentes estudiosos e teóricos, também relacionados nesta dissertação, quanto à formação dos professores. Paim (2007), em sua pesquisa sobre essa Proposta, colocou sobre o discurso governamental à época, veiculado no próprio documento, e que trouxe tanto a necessidade de estudo por parte dos professores quanto a precariedade da formação dos profissionais do magistério.

Nossa leitura do material impresso encaminhado às escolas identificou um texto complexo, que necessita de embasamento teórico para ser interpretado e compreendido. Sabemos que diferentes encaminhamentos foram tomados por parte do Órgão Central quanto à capacitação em torno da Proposta Curricular. O próprio texto da Proposta traz em vários momentos a afirmativa da participação coletiva dos professores de toda a rede, por meio da emissão de relatórios e pareceres sobre o conteúdo nela veiculado. Isso reflete a realidade do momento em relação à participação efetiva de todos os educadores naquele momento histórico? Houve, de fato, compreensão do conteúdo e dos encaminhamentos? Quando ocorreram manifestações dos professores, elas realmente foram consideradas? Entendemos que uma única dissertação não é capaz de responder a todos esses questionamentos. No momento, o que disponibilizamos é o próprio discurso dos agentes de Estado que afirmam essa contribuição. E novamente nossa discussão se configura em questionamentos: a compreensão alegada pelos representantes do Estado se refletiu na prática dos educadores alfabetizadores quanto ao que se almejava, ou seja, à qualidade da alfabetização?

---

<sup>19</sup> Participaram da elaboração desse documento os seguintes profissionais: Angela Kamienski (14ª CRE), Édna Corrêa Batistotti (SED/DIR/GEINE), Edite Salete Venz (14ª CRE), Elizabete Duarte Borges Paixão (SED/DISU), Ivone Shaeffer (21ª CRE), Maria de Lorde Onofre (13ª CRE), Maria Esonita Schmitt (22ª CRE), Maria Herminia Lage Fernandes Laffin (5ª CRE), Maria Sueli Pamplona Boheme (6ª CRE), Margarida de Oliveira Rebêlo (13ª CRE), Marilane Maria Wolf Paim (7ª CRE), Nadir Peixer da Silva (SED/DIEF), Neuzi Gomes (2ª CRE), Patrícia de Simas Pinheiro (SED/DIEF), Regina Célia Linhares Hostins (SED/FCEE), Sandra Maria França Braz (18ª CRE), Zilma Mônica Sansão Benevenuto (4ª CRE). Cássia Ferri foi a consultora desse texto sobre alfabetização da edição de 1997.

Ao retomar nossas considerações históricas e analíticas sobre esse documento no que trata da alfabetização com letramento, situamos que, nesse material, as inferências sobre alfabetização são feitas no capítulo “Alfabetização: apropriação de muitas vozes...”, o que indica a ideia de que a tarefa de alfabetizar deve considerar os diferentes sujeitos e as contradições inerentes ao convívio social, porque

O cotidiano escolar é um espaço permeado de contradições sociais, porque nele estão inseridas pessoas com histórias singulares, individuais ou coletivas, integrantes de um determinado espaço cultural, com diferenças orgânicas, comportamentais e divergências de idéias (SANTA CATARINA, 1997, p. 23).

Ao partir dessa constatação, procurou-se, na elaboração da Proposta Curricular, observar a sala de aula sob duas possibilidades: a de quem é partícipe e a de quem está fora da prática cotidiana escolar, mas conhece os mecanismos que a integram e têm por base os “pressupostos da perspectiva histórico-cultural” (SANTA CATARINA, 1997, p. 23).

Para os autores dessa Proposta, a alfabetização constitui a apropriação de diferentes linguagens, porém centra-se na escrita em razão do valor que esta adquire na sociedade contemporânea, sob a concepção histórico-cultural. Assim,

[...] a Proposta de Alfabetização busca uma compreensão de conhecimento que evolui e se transforma constantemente, de acordo com o movimento histórico de cada sociedade. Deste modo, também os sentidos e significados da alfabetização evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais (SANTA CATARINA, 1997, p. 24).

Entende-se que o desenvolvimento não se dá antes da aprendizagem, portanto a alfabetização não necessita de “pré-requisitos”. Desde cedo a criança entra em contato com diferentes tipos de linguagens em seu cotidiano e adquire a capacidade de se comunicar e perceber que há mensagens em embalagens, placas de trânsito e propagandas, por exemplo. Com isso, ela pode perceber as diferentes formas utilizadas para representar o real e desenvolver a linguagem escrita desde que seu conhecimento sobre o mundo que a cerca seja observado e valorizado. Essa ideia baseia-se no pensamento de Luria (1998), para quem o conhecimento da criança é adquirido por meio de interações sociais desde os primeiros anos de vida o que inclui o contexto cultural do qual ela faz parte. Isso compreende também a oralidade, os costumes, jogos e as brincadeiras diversas, aspectos que facilitam o processo de aquisição da linguagem escrita. A linguagem escrita caracteriza então a continuidade do processo de aprendizagem da criança e isso requer a valorização do que esse sujeito sabe (SANTA CATARINA, 1997, p. 25).

Os idealizadores da alfabetização com letramento buscaram apoio em outros autores, a exemplo de Foucambert (1994), para o entendimento de que a sala de aula deve ser o espaço de vivência dos diferentes tipos de linguagem conhecidos pela criança. De acordo com Ferri (1996), a escrita na alfabetização se torna “signo mediador” que representa os símbolos verbais conhecidos pelo aluno. Para Smolka (1991), o trabalho de alfabetizar deve considerar o caráter interdiscursivo com a valorização dos diferentes modos de uso da linguagem e a possibilidade de conceituação da palavra em diferentes contextos, o que permite ao alfabetizando refletir sobre o “dizer e o escrever” (SANTA CATARINA, 1991, p. 25). Explica-se, desse modo, a ideia de alfabetização como a “apropriação de muitas vozes...” presentes nas interações sociais e na interação entre a criança, os diferentes tipos de linguagem e a escrita.

A partir dessas considerações, valoriza-se o texto como elemento principal no processo de alfabetização, desde que ele seja tomado em seu contexto e no todo e, que a escolha do material escrito a ser utilizado tenha significação para a criança. Desse modo, há necessidade de o professor levar em conta a vivência do aluno, o que justifica a ideia do alfabetizar como um pensar sobre o cotidiano daqueles que se encontram em processo de alfabetização. A discursividade em sala de aula, que permite ao aluno ouvir e falar e depois escrever como modo de representar o que foi dito e o que falou oportuniza ao aluno perceber “[...] que tanto a linguagem oral como a linguagem escrita constituem meios que propiciam [o] dizer” (SANTA CATARINA, 1997, p. 26). Para que isso tenha efeito produtivo sobre o aprender da criança, faz-se necessário o trabalho com o coletivo conforme a teoria de Vygotsky (1989), segundo a qual “[...] as funções do desenvolvimento do indivíduo aparecem duas vezes: primeiro no nível social e, depois no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológico) e, posteriormente no interior do sujeito (intrapicológico)” (SANTA CATARINA, 1997, p. 27).

Desta forma, é imprescindível intervenções pedagógicas no sentido de mobilizar o grupo para as interações, pois a elaboração do conhecimento emerge da pluralidade, como processo coletivo de “sentidos e significados” que vão sendo produzidos, questionados, redimensionados e/ou recusados no curso das interlocuções da sala de aula (SANTA CATARINA, 1997, p. 27).

Isso caracteriza um trabalho sistemático do professor alfabetizador para que possa mediar o conhecimento do aluno, a própria escrita e a escrita do aluno, e a leitura desse sujeito do que foi escrito e do que escreve. Isso é importante na medida em que a retomada de conhecimentos e conceitos em diferentes possibilidades de interação da linguagem que

envolve oralidade e escrita, por exemplo, permite à criança conceituar a palavra e compreendê-la como representação do real de acordo com o contexto que ela representa. Isso reafirma o pensamento de Vygotsky (1989 *apud* SANTA CATARINA, 1997) sobre a zona de desenvolvimento proximal, caracterizada como

[...] a distância do nível de desenvolvimento real da criança, que pode ser determinado a partir da resolução independente de problemas, e o nível mais elevado de desenvolvimento potencial que é determinado pela resolução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com seus colegas mais capacitados. Nesse sentido, a ZDP é um espaço em movimento criado nas interações, em função do conhecimento utilizado pelo participante menos experiente e também pelo suporte, instrumentos e recursos de apoio empregados pelo participante mais experiente (SANTA CATARINA, 1997, p. 28).

No que diz respeito à avaliação, na edição da Proposta Curricular de Santa Catarina de 1997 destacou-se que esse processo saiu de uma concepção tecnicista centrada no princípio do avaliar e medir e passou para uma concepção “sociopolítica” que entende a avaliação “[...] em um contexto mais amplo sociocultural”. Ela é, portanto, “historicamente situada, autoconstruída, transformadora e emancipadora”. Essa avaliação considera os momentos e elementos “[...] do processo pedagógico” e compreende o avaliar na alfabetização como um trabalho de análise sobre o que diz respeito ao aluno, inclusive o contexto escolar e social do qual ele faz parte. Procedendo desse modo, o avaliador desenvolve um trabalho de forma “processual e contínua”; “participativa”, “investigativa e diagnóstica” (ABRAMOWICZ, 1996, *apud* SANTA CATARINA, 1997, p. 28, 29).

A partir de nova análise, em 1998, outra versão da Proposta foi encaminhada às escolas estaduais de Santa Catarina para leitura e contribuições dos professores. Na área da Alfabetização foram acrescentados pensamentos de outros autores em complemento às considerações anteriores e, por essa razão, não analisamos esse texto<sup>20</sup>.

Este histórico de elaboração dos textos que compõem a Proposta Curricular de Santa Catarina sobre alfabetização com letramento finaliza com os Estudos Temáticos, publicados em 2005<sup>21</sup>. O objetivo desse material foi o de somar-se

<sup>20</sup> Participaram da reelaboração dessa edição os mesmos profissionais da educação que trabalharam nos textos sobre alfabetização e letramento em 1997.

<sup>21</sup> O grupo que elaborou os Estudos Temáticos sobre Alfabetização com Letramento da edição de 2005 foi composto por Dionilse de Fátima P. Damasceno (GEECT, Joinville), Edi Maria A. Bastenzini (GEECT, São Lourenço do Oeste), Edite Salete Ventz (GEECT, Caçador), Elisabete M. dos Santos (GEECT, Brusque), Elisete Marisa Peruzzo (GEECT, Joaçaba), Ionice Cardoso (GEECT, Laguna), Irene Baseggio (GEECT, Palmitos), Isabel Danolt da Silva (GEECT, Ibirama), Isabela Cristiane Cousseau da Silva (GEECT, São José), Jeanine Rodermel (GEECT, Curitiba), Maria Etelvina Zen Sant’Ana (GEECT, Ituporanga), Maysa de Lima Borges (GEECT, São Bento do Sul); Nadir Peixer da Silva (SED/DIEB); Zilma Mônica Sansão

[...] ao conjunto das orientações curriculares produzidas no âmbito da Proposta e servir como referencial teórico e metodológico para a ação pedagógica nas diferentes etapas e modalidades da Educação Básica na escola pública de Santa Catarina, a partir de 2006 (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

Em seguida ao trabalho de elaboração das diretrizes curriculares para as áreas do conhecimento que integram a Proposta Curricular Catarinense, foi constituído em 2003 um grupo multidisciplinar da Secretaria Estadual de Educação. Integrado por profissionais das diferentes áreas educacionais e consultores da Universidade Federal de Santa Catarina, principalmente, teve-se por objetivo sistematizar os conteúdos, metodologias e encaminhamentos até então editados. O resultado desse trabalho foi publicado no ano de 2005 sob a denominação de “Proposta Curricular de Santa Catarina: estudos temáticos”. Constituem esse material seis grupos temáticos, resultantes do conteúdo das diretrizes curriculares elaboradas desde 1989 até 1998, sendo eles: “educação e infância, alfabetização com letramento, educação e trabalho, educação de trabalhadores, ensino noturno e educação de jovens e adultos” (SANTA CATARINA, 2005, p. 10).

Essas considerações destacam o objetivo do caderno de Estudos Temáticos, em especial o de se tornar referencial e complementar o processo de formação que deve ser constante no Estado de Santa Catarina como contribuição à qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas estaduais, conforme registrado na introdução desse documento (SANTA CATARINA, 2005).

Por se tratar da continuidade do material publicado, os Estudos Temáticos que se referem à “Alfabetização com letramento” aprofundam as reflexões sobre “[...] as concepções de ensino e de aprendizagem da língua”, tendo por fundamento as teorias “histórico-cultural”, de Vygotsky, e a “dialógica”, de Bakhtin, “[...] possibilitando que os envolvidos no processo se tornem sujeitos autores-enunciadores de seu fazer pedagógico, bem como compreendam os desafios do alfabetizador contemporâneo” (SANTA CATARINA, 2005, p. 16).

No que trata da “Alfabetização com letramento”, o texto divide-se em quatro itens principais, sendo eles: *A linguagem no processo de alfabetização*, no qual se instituem as concepções gerais referentes à alfabetização, dentre elas a questão da heterogeneidade dos sujeitos que ingressam nas classes de alfabetização. Esses alunos carregam consigo uma bagagem de conhecimentos culturalmente adquiridos, características linguísticas e sociais bastante distintas, mas nem sempre respeitadas porque diferem do padrão linguístico adotado

---

Benevenuto (GEECT, Blumenau). A coordenadora dessa equipe foi Nadir Peixer da Silva (SED/DIEB), e a consultora externa foi Nilcéa Lemos Lenandré (UFSC).

pela escola (SANTA CATARINA, 2005). Nesse sentido, os autores buscaram em Soares (1987) as considerações sobre essas diferenças. As crianças das camadas populares possuem, conforme o socialmente aceito pela escola, um saber reduzido e uma linguagem deficiente. Superar essas dificuldades requer um trabalho sistematizado no sentido de dotar essas crianças da capacidade linguística necessária para adentrar ao mundo da linguagem padrão.

Ao partir dessa constatação, entende-se que as diferenças linguísticas apresentadas pelos alunos são resultado das relações e interações estabelecidas em cada agrupamento social, o que requer aceitar que os alunos falam de acordo com o grupo do qual fazem parte. Isso, porém, não significa um erro linguístico sob a concepção da construção histórica do conhecimento, por consequência do desenvolvimento da linguagem. Embora isso, essas crianças possuem bagagem cultural<sup>22</sup> e conhecimento de mundo proporcionado pelo contato com diferentes textos disponíveis em variadas situações e meios de comunicação. E, também, muitas vezes, esse conhecimento não é levado em consideração na sala de aula, o que contribui para os problemas educacionais enfrentados pelos alunos nos primeiros anos de escolarização básica (SANTA CATARINA, 2005, p. 20).

Se o processo de aquisição da língua escrita e de conceitos parte do princípio de que a criança possui um conhecimento prévio, é necessário relevar isso no momento de alfabetização, embora cada criança deva ser percebida em sua singularidade e não tomar-se um padrão como ponto de partida. “Do ponto de vista estrutural e linguístico, todas as variedades da língua são perfeitas e completas entre si; o que as diferencia são os valores atribuídos aos falantes e por eles, na sociedade, as origens regionais e as posições sociais”. Compreender essa diferença conduz à mudança “dos valores educacionais” e ao invés de excluir o aluno que apresenta uma variedade linguística distinta daquela considerada como padrão, deve-se trabalhar com essa diferença de modo positivo, no sentido de valorizá-la (SANTA CATARINA, 2005, p. 21).

A transposição da oralidade para a escrita exige, portanto, a compreensão de que a escrita se constitui na representação da oralidade e não na transcrição da fala para o código escrito, conforme trabalhado até então, segundo os autores dessa proposta de alfabetização. Sendo assim, entende-se a alfabetização como o convívio com a linguagem e que isso se dê de modo significativo para a criança, por meio de sua interação com diferentes textos, com

---

<sup>22</sup> Os autores do texto sobre a alfabetização como um eixo temático da Proposta Curricular de Santa Catarina consideram “[...] cultura, no sentido mais profundo”, como “[...] o conjunto das várias práticas que constituem o dia-a-dia do ser humano, o lazer, o trabalho, os rituais, os gestos, as formas de expressão de emoções e de comunicação entre as pessoas. Inclui, também, os instrumentos culturais, os objetos diversos que constituem o contexto da vida diária em família” (SANTA CATARINA, 2005, p. 20).

possibilidades de compreensão global desses textos, com a interação com as demais crianças e a constante mediação do professor. O método de ensino deve considerar as “[...] funções específicas” de cada texto, dentre elas o “registro”, a “divulgação de informações e conhecimentos”, a “[...] expressão de sentimentos e vivências, valores a serem ensinados”. Importante lembrar que os autores dessa Proposta situaram-se com Bakhtin (2001), para quem “[...] ‘o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo’” (*apud* SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

O segundo item tratado nesse documento como eixo temático resultante dos conteúdos veiculados nas edições anteriores da Proposta Curricular de Santa Catarina traz como título “Alfabetização e letramento”. Nessa etapa, os autores trabalham com a compreensão do que seja alfabetização e letramento, instituem e explicitam as diferenças entre um termo e outro. Salientam também a correlação desses dois processos como fundamentais ao trabalho que se desenvolve nos primeiros anos de escolarização relacionado com todas as áreas do conhecimento pertinentes a essa fase da educação básica.

Reafirma-se a constatação de que as sociedades centram-se na escrita e que a codificação e decodificação “[...] do código linguístico” não é suficiente para a apreensão de toda a complexidade que envolve a escrita. Faz-se “[...] necessário ir além da simples apropriação do código escrito; é preciso exercer as práticas sociais de leitura e escrita demandadas nas diferentes esferas da sociedade”, o que requer o trabalho sob a perspectiva do letramento, entendido, nessa Proposta, como a “[...] prática social da leitura e da escrita” (SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

Historicamente o termo letramento começou a ser difundido e considerado como relevante no meio educacional brasileiro na década de 1980. “Traduz-se nas ações pedagógicas de reorganização do ensino, na reformulação e ressignificação dos modos de ensinar, ganhando espaço e credibilidade no discurso de teóricos, de especialistas e de professores/alfabetizadores” (SANTA CATARINA, 2005, p. 23). Desse modo, os autores da Proposta em análise estabeleceram a diferença conceitual entre os termos: a alfabetização compreende a “[...] apropriação do sistema de escrita, do domínio do sistema alfabético-ortográfico”, conforme compreensão de Magda Soares (1988). O letramento, por sua vez, “[...] constitui o conjunto de conhecimentos, atitudes e capacidades indispensáveis para o uso da língua em práticas sociais que requerem habilidades mais complexas”, como “[...] a leitura nas entrelinhas, interpretação com coerência, coesão e funcionalidade [...]” (SANTA CATARINA, 2005, p. 24).

Embora sejam termos “[...] interdependentes, indissociáveis e simultâneos”, que envolvem “[...] conhecimentos, habilidades e competências específicas”, são necessários procedimentos de ensino diferenciados para que uma criança se torne alfabetizada e letrada, conforme o texto da Proposta em análise. A alfabetização ocorre principalmente na escola, com a mediação do professor e o processo de interação (considerado como importante pelos autores desta Proposta). O letramento constitui uma aquisição permanente, que segue ao longo da vida dos indivíduos em suas interações sociais “[...] nas quais circulam diferentes gêneros discursivos” (SANTA CATARINA, 2005, p. 24). Para esses autores, entende-se como um dos desafios da escola e principalmente do professor alfabetizador trabalhar sob a perspectiva da alfabetização com letramento, ou seja,

[...] pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa experienciar situações que envolvam as diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores, ensejando e concretizando essa proposta (SANTA CATARINA, 2005, p. 25).

Ao levar em conta essas duas situações e os desafios que se colocam para a escola e o professor, esses autores estabeleceram características que configuram o perfil do professor alfabetizador na perspectiva do alfabetizar letrando. Dentre os cerca de vinte e três itens constituintes desse perfil, destacam-se a aceitação da “identidade profissional” e valorização do próprio conhecimento e saber “sobre o processo de alfabetização”; a administração da “própria formação”; o desenvolvimento da competência de leitor e escritor “com autonomia”; a crença no bom desempenho dos alunos; a adoção de princípios de pesquisador e socialização dessas experiências e produções no contexto da sala de aula. Inclui também o envolvimento em atividades coletivas; a formação continuada; a valorização do conhecimento prévio da criança e estímulo a novas descobertas; o respeito às “capacidades e habilidades já desenvolvidas pelos alunos”, tudo isso para oportunizar “situações de aprendizagem” que contribuam para a ampliação e aprofundamento dos conhecimentos estudados (SANTA CATARINA, 2005, p. 27).

O terceiro item trabalhado no eixo temático “Alfabetização com letramento” considera o “*Letramento e a diversidade de Gêneros discursivos*”. Entende-se que a escola constitui-se o espaço no qual a possibilidade de desenvolvimento do letramento se materializa na diversidade da tipologia textual, que pode ser usada para o trabalho de alfabetização e consequente letramento. Valoriza-se a leitura como condição para a compreensão e apreensão do conhecimento veiculado pelos textos, destaca-se que um texto é composto de outros,

constituindo a intertextualidade, e cada uma dessas instâncias é desenvolvida em espaço e tempo específicos (SANTA CATARINA, 2005, p. 29).

Os gêneros discursivos assumem considerável importância nessa fase da alfabetização que assimila também o letramento, porque a partir de diferentes tipos de textos a criança pode “[...] Perceber a utilização da língua na sua heterogeneidade e nas múltiplas maneiras de realização”. Assegurando-se nas palavras de Bakhtin (1992), os autores da proposta ressaltam que

[...] o ser humano, em quaisquer de suas atividades, serve-se da língua a partir do interesse, da intencionalidade e das finalidades de cada atividade, ou seja, produz enunciados linguísticos que se realizam de maneiras diversas: “...cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1992, *apud* SANTA CATARINA, 2005, p. 30).

Em análise, foram compreendidas como características básicas a serem analisadas na escolha de diferentes gêneros discursivos a narração, o relato, a argumentação, a exposição e a descrição de ações, cada uma dessas características ligadas a um gênero textual (SANTA CATARINA, 2005).

Outro aspecto considerado importante no processo de alfabetização com letramento envolve a linguagem cibernética, porque professor e aluno não podem se furtar aos avanços tecnológicos. Por isso, há necessidade de se promover a “inclusão digital” como elemento parte da “diversidade de suportes de leitura” a serem utilizados em sala de aula para o desenvolvimento da alfabetização com letramento (SANTA CATARINA, 2005, p. 32).

O “*Ambiente alfabetizador*”, quarto item relacionado no eixo temático “Alfabetização com letramento” constitui outra das preocupações dos autores dessa Proposta quando tratam de sistematizar as informações transmitidas nas versões anteriores desse documento. Considera-se “sala de aula” como qualquer espaço físico onde ocorra “[...] interação entre professores e alunos”. Quando tratam sobre o espaço onde se promove a alfabetização com letramento, entende-se que este deve ser um lugar capaz de oportunizar visual e materialmente diferentes possibilidades de interação do aluno com o código escrito e de estabelecer representações a partir dos códigos, símbolos e objetos nela expostos (SANTA CATARINA, 2005, p. 33, 34). Também se orienta quanto à disposição dos alunos em sala de aula, que não seja unicamente em filas uniformes, o que impede o processo de interação social entre as crianças e a visualização de todos no momento de socialização e mediação do conhecimento pelo professor.

Na concepção histórico-cultural, o aluno é visto como um ser ativo de interações, mediado pelo conhecimento científico que não é “transferido” ou “depositado” pelo outro, mas, sim, elaborado na sua relação com os outros e com o mundo, o que será evidenciado se a organização de sala de aula assim o permitir (SANTA CATARINA, 2005, p. 34).

Outro aspecto relacionado nessa Proposta é o do Planejamento como item necessário ao trabalho de alfabetização com letramento, que tem o professor como principal agente que organiza tanto as atividades a serem desenvolvidas com os alunos quanto o modo como serão aplicadas para que a interação e a mediação sejam constantes (SANTA CATARINA, 2005). No que diz respeito aos conteúdos, os autores consideram como base os relativos à oralidade, à leitura e à escrita. Como metodologia, cita-se a Teoria da Atividade como linha mestra desse trabalho, desde que seja marcada pela intencionalidade e que desperte o interesse do aluno para que não seja mera repetição.

Como os autores da Proposta Curricular vincularam o trabalho educacional voltado para a alfabetização a partir da Teoria da atividade, buscamos em Duarte (2002, p. 280) uma possibilidade de conceito dessa expressão. Essa teoria é decorrente dos estudos na área da psicologia desenvolvidos por Vygotsky, Leontiev e Luria e que formam a base das discussões sobre o desenvolvimento da criança na fase de apreensão e compreensão da linguagem escrita. Para Duarte, essa Teoria

[...] pode ser considerada um desdobramento do esforço por construção de uma psicologia sócio-histórico cultural fundamentada na filosofia marxista. Embora a denominação “teoria da atividade” tenha surgido mais especificamente a partir dos trabalhos de Leontiev, muitos autores acabaram por adotar essa denominação também para se referirem aos trabalhos de Vigotski, Luria e outros integrantes dessa escola da psicologia. Atualmente essa teoria apresenta claramente um caráter multidisciplinar, abarcando campos como a educação, a antropologia, a sociologia do trabalho, a lingüística, a filosofia (DUARTE, 2002, p. 280).

Se a teoria em destaque se aplica a diferentes campos disciplinares, justifica-se o uso da mesma na Proposta Curricular, porque a multidisciplinaridade constituiu um dos nortes de construção e elaboração do conteúdo desse documento. Nesse texto, os autores da Proposta decompõem a expressão e tratam principalmente sobre o que expressa a palavra teoria, no sentido de que ela “[...] remete a toda e qualquer ação que o aluno realiza”, dentre elas os exercícios e as cópias que faz a partir da escrita do professor no quadro. Se esse processo não tiver uma motivação capaz de despertar o interesse do aluno para a intencionalidade da escrita, ele estará “[...] apenas cumprindo uma determinação do professor”. Por consequência, terá uma “[...] apreensão parcial do sentido da atividade”. Para isso, orienta-se os professores

quanto à necessidade de planejamentos coerentes e objetivos para mostrar ao aluno a importância e a intenção das atividades realizadas em sala de aula para auxiliá-lo no processo de “[...] apropriação dos conceitos advindos dos conteúdos ensinados” (SANTA CATARINA, 2005, p. 39, 40).

A “avaliação” foi retomada nessa sistematização ao enfatizar-se a necessidade de estabelecer um processo avaliativo que seja diagnóstico tanto do aprendizado do aluno quanto do trabalho do professor (SANTA CATARINA, 2005).

Salientamos que os itens aqui relacionados não foram analisados em suas especificidades, porque constituímos um capítulo específico de análise da alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina, sendo este o histórico dessa área do conhecimento inscrito no referido documento. Estamos cientes de que efetuamos uma das múltiplas possibilidades de leitura e interpretação que este documento encerra e que, assim como o conhecimento é dinâmico e historicamente construído, diferentes pessoas, em diferentes contextos e tempos podem realizar leituras diferenciadas. No capítulo seguinte, apresentamos os conceitos de alfabetização com letramento, discutimos e analisamos o que a Proposta Curricular traz nesse sentido.

## 5 A CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO SOCIAL E CULTURAL A PARTIR DA LEITURA E DA ESCRITA

Leitura, livros, alfabetização, escrita, escolarização... Quais são, efetivamente, as condições atuais de leitura e escrita no contexto das sociedades letradas onde domina a indústria cultural? E, nessas condições, quem pode possuir e dominar este objeto cultural, instrumental, que é a escrita? Nessas condições, ainda, quem lê? Quem escreve? Para quê? E por quê?

Ana Luiza Bustamante Smolka, 1996

Neste capítulo apresentamos os conceitos de alfabetização e de letramento com a finalidade de compreender e estabelecer um ponto de partida teórico para a análise do conteúdo dessa área do conhecimento inscrito na Proposta Curricular Catarinense. Usamos nessa conceituação e análise textos de teóricos que estudaram essa etapa da educação básica, principalmente os estudos de Sérgio Leite e Silvia Colello, Magda Soares, Ana Luiza Bustamante Smolka, Leda Tfouni, Angela Kleiman *et al*, Sônia Kramer, Lev Semenovitch Vygotsky e Alexander Luria.

Quando se pensa em alfabetização no mundo da educação formal, a ideia de aprender a ler e a escrever sobressai. Contudo, ao refletirmos que há muitas pessoas que sabem ler e escrever, no entanto não compreendem o código escrito, não entendem as nuances que um signo linguístico e sua combinação com outros pode suscitar, nem conseguem a partir da escrita e sua compreensão tornarem-se sujeitos, apenas saber ler e escrever parece não ser a condição básica para a alfabetização. Soma-se a isso outro termo bastante usado desde as últimas décadas do século XX, o letramento. Nessa perspectiva, letrar e alfabetizar, embora não estejam dissociados, implicam em situações diferenciadas e em instâncias verbais e linguísticas distintas.

Uma das possibilidades que se apresenta diz respeito ao saber ler e escrever, o que envolve tanto um processo quanto o outro e a escola constitui-se o espaço onde alfabetiza-se ou torna-se letrado nos primeiros anos escolares. O emprego dessa terminologia para definir a aquisição da língua escrita, ou o domínio do código escrito, tem ocupado ao longo dos dois últimos séculos lugar de destaque nas discussões sobre o ensino básico.

Sob uma perspectiva geral, Belintane (2006, p. 263) estabelece um contraponto entre duas vertentes que sobressaem desde o final do século XIX. Para essa autora,

[...] o ensino da leitura vem sendo submetido a uma polaridade discursiva que opõe, de um lado, as linhas teóricas que acentuam a importância do código no processo da aprendizagem da leitura (métodos alfabético, silábico,

fônico e outros), cuja entrada no ensino se dá a partir de uma rígida sistematização das fases iniciais da aprendizagem e cuja premissa básica assume que a leitura fluente resulta de um domínio seguro da correlação entre as unidades mínimas da fala e as da escrita. De outro, posicionam-se as linhas que dão relevo aos sentidos prévios construídos pelo leitor e a suas habilidades em utilizar-se de conhecimentos já assimilados para monitorar o processo de leitura, cuja entrada no ensino valoriza, entre outros, a cultura, a construção do conhecimento e a interatividade (métodos globais; ideográficos; construtivismo; sociointeracionismo e outros) (BELINTANE, 2006, p. 263).

Observa-se que o “ensino da leitura”, conforme a mesma autora, está diretamente ligado ao processo de aquisição e domínio da língua escrita. De um lado, há os que entendem isso sob uma perspectiva sistêmica, portanto basta dominar o código a partir de atividades sistematizadas para que se adquira fluência de leitura. De outro, destacam-se os que entendem a aquisição da leitura como ato complexo que envolve muito mais do que sistema e atividades de memorização para o domínio do código escrito. Para os que pensam desse modo, aprender a ler diz respeito à construção de sentidos que o sujeito desenvolve antes de começar o aprendizado e que os utiliza no momento da aprendizagem. Contudo, tanto uns quanto outros se referem ao momento de alfabetização que se dá, em geral, nos primeiros anos de escolarização da criança.

É importante lembrar, que a “história da escrita” para a criança se dá antes de iniciar a alfabetização, ou seja, ela “[...] já adquiriu um patrimônio de habilidades e destrezas que a habilitará a aprender a escrever em um tempo relativamente curto”. Isso implica dizer que ao iniciar sua aprendizagem nas classes de alfabetização, a criança já desenvolveu técnicas de representação que antecedem a escrita. Na escola, com a mediação do professor, ela consegue passar de um estágio pré-escrita para a compreensão da escrita como forma de representação de mundo de um modo sistêmico, padronizado, “[...] econômico [e], culturalmente elaborado” (LURIA, 2001, p. 141, 142). O pensamento desse estudioso revela que a criança, antes de compreender a escrita, a seu modo produz o ato de escrever, por meio de rabiscos ou imagens que ela pretende representar na tentativa de imitar os adultos nas ações de escrita. Isso não significa, no entanto, que a criança perceba a ligação entre o pensamento e a escrita, porque sua mente ainda não possui o desenvolvimento psíquico necessário para entender o código escrito como representação da fala ou do pensamento. Por isso, o desenvolvimento de um trabalho de aproximação do que a criança conhece com o que ela necessita aprender para dominar o código escrito, condição que se processa na alfabetização como caminho para a apreensão das demais áreas do conhecimento.

Desse modo, caracteriza-se um contexto amplo desse processo, a importância da alfabetização como condição básica para a escolarização, que tem como gênese a valorização da escrita. Nesse sentido, alfabetização está diretamente ligada à escrita, resultado do “processo de grafocentrização” que se intensifica “a partir da segunda metade do século XX” nas sociedades ocidentais, e nesse contexto a escrita se torna cada vez “[...] mais presente nas relações sociais, econômicas e culturais” (ARANTES, 2010, p. 20).

A valorização dessa possibilidade de comunicação tende a considerar analfabeto aquele que não domina em suas diferentes perspectivas o saber ler, escrever, compreender e interpretar o código escrito. Nesse processo, mesmo quem sabe ler e escrever, mas possui dificuldades ou não consegue compreender a escrita, é considerado como analfabeto funcional.

As mudanças na perspectiva de entender a alfabetização acompanharam o contexto social, político e econômico das diferentes sociedades conforme relatam diversos autores. Os anos 1960 e 1970 foram marcados pelas críticas ao método da cartilha tradicional. Os anos 1980 trouxeram mudança significativa quando novas propostas de alfabetização foram apresentadas, juntamente com o termo letramento, que se associa às discussões relativas à alfabetização. Para Arantes (2010, p. 17), a década de 1980 assistiu a

[...] uma profunda mudança teórica na área, o que possibilitou a superação do modelo cartilhesco de alfabetização; que o trabalho pedagógico de alfabetização deve ser inspirado no conhecimento acumulado por diversas áreas; que o trabalho pedagógico deve estar vinculado às questões do letramento; que é possível desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva escolar; que a dimensão afetiva é um dos componentes fundamentais do processo de alfabetização; que a organização coletiva do trabalho pedagógico é essencial para o sucesso do processo de alfabetização.

Para fazer parte de uma sociedade grafocêntrica, desde meados dos anos 1980, faz-se necessário saber mais do que ler e escrever. Trata-se de compreender a escrita e a partir dela fazer inferências, modificar o mundo ao redor e modificar-se a partir da apropriação da linguagem.

Analisar a proposta de alfabetização com letramento contida no documento maior da educação do Estado de Santa Catarina requer o cuidado de perceber as diferentes perspectivas que envolvem o trabalho do alfabetizador a partir da conceituação e entendimento do que seja alfabetização e letramento sob a perspectiva teórica de diferentes autores.

## 5.1 CONCEITOS DE ALFABETIZAÇÃO E DE LETRAMENTO

De um modo geral, a alfabetização está relacionada à inserção do sujeito no mundo da escrita de maneira a dominá-la nas diferentes situações de uso da linguagem. Nesse sentido, Tfouni (1995, p. 9) conceitua alfabetização como:

[...] a aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem. Isso é levado a efeito, em geral, por meio do processo de escolarização e, portanto, da instrução formal. A alfabetização pertence, assim, ao âmbito individual.

A definição dos termos alfabetização e letramento foi buscada em primeiro lugar na composição gráfica, no significado de acordo com o que aparece nos dicionários, sob a perspectiva semântica. Para Magda Soares (2000, p. 30, 31), alfabetização significa “[...] a ação de alfabetizar, de tornar ‘alfabeto’”, ou, “[...] tornar o indivíduo capaz de ler e escrever”. Em contrapartida, analfabetismo representa “[...] um *estado*, uma *condição*, o modo de proceder daquele que é analfabeto”. Para a autora, a palavra analfabeto, nomeia “[...] aquele que é privado do alfabeto, a que falta o alfabeto, ou seja, aquele que não conhece o alfabeto, que não sabe ler e escrever”. Desse modo, o “campo semântico” das palavras “*analfabetismo*, *analfabeto*, *alfabetização*, *alfabetizar*” (grifos da autora) é também a gênese da palavra *letramento*.

A respeito das palavras alfabetização, analfabeto e o conceito que as mesmas ensejam relaciona-se ao código escrito. A percepção tradicional que se volta para a conceituação do processo de alfabetização, conforme afirmado - e que se tornou alvo de críticas quanto à sua especificidade e funcionalidade por volta da década de 1960 -, compreendia isso sob a perspectiva do reconhecimento do código escrito como representação da oralidade. Com a intenção de entender as diferentes nuances que envolvem esse termo, buscamos autores que nos apresentassem as duas possibilidades.

Para Soares (2011, p. 15), tem-se ao longo do tempo e contexto do ensino das primeiras letras atribuído “um significado bastante abrangente” para o termo alfabetização. Segundo essa análise, sob o ponto de vista etimológico, esse termo não ultrapassa o sentido de “levar à aquisição do alfabeto”, o que, numa concepção sistêmica, limitaria o trabalho do alfabetizador a “ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever”. Sendo assim,

[...] pedagogicamente, atribuir um significado muito amplo ao processo de alfabetização seria negar-lhe a especificidade, com reflexos indesejáveis na caracterização de sua natureza, na configuração das habilidades básicas de

leitura e escrita, na definição da competência de alfabetizar (SOARES, 2011, p. 15).

Contudo, a autora adverte que o saber *ler* e o saber *escrever* exigem competências bastante distintas, não dissociáveis, que envolvem processos mecânicos e cognitivos e dizem respeito à identificação e decodificação do código escrito e a sua compreensão para que um sujeito seja de fato considerado alfabetizado.

Analisar isso sob a perspectiva do pensamento e da linguagem conforme entende Vygotsky (1996, p. 53) significa compreender que a construção do conceito, que sucede à fase de desenvolvimento da linguagem, não se processa nos primeiros anos da infância. Para esse pensador,

[...] a formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou às tendências determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 1996, p. 53).

A formação dos conceitos se dá mediante a experiência do sujeito com o meio social e sua inserção no mundo do código, da palavra, como representante do pensamento, e isso ocorre de fato somente na puberdade, quando palavra, imagem e pensamento se concatenam para formar o conceito das coisas. Sendo assim, quando falamos em alfabetização como apreensão e compreensão do código escrito, entendemos que isso ainda não caracteriza letramento, pois um dos significados desse termo consiste na possibilidade de compreender o mundo e a si e fazer inferências sobre esse mundo e si mesmo a partir de um pensamento lógico, racional, que pode ser traduzido em palavras ou, em outros termos, na linguagem.

A escola formal valoriza a escrita como elemento primordial no processo de inserção social e sem a qual os indivíduos ficam destituídos do poder de se comunicar, de fazer parte de um contexto. Se a escola tem como ponto de partida a escrita para a aquisição do conhecimento formal, faz-se necessário compreender os sentidos que o código escrito como representante da oralidade adquiriu desde a ideia de alfabetização até a de letramento.

Desse modo, importa considerar que a alfabetização não se relaciona especificamente com a transcrição do código oral para o escrito, pois nem sempre há “correspondência entre fonemas e grafemas”. Para Soares (2011, p. 17)

[...] a língua escrita não é, de forma alguma, um registro fiel dos fonemas da língua oral, há também uma especificidade morfológica, sintática e

semântica da língua escrita: não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais (SOARES, 2011, p. 17).

Observa-se no processo de alfabetizar ou de ser alfabetizado que estão relacionados processos distintos, porém interligados, diferenciadores do que sabe ler e escrever daquele que não consegue realizar isso. Nesse caso, habilidade tem sido um termo bastante usado por autores quando tratam sobre o tema alfabetização, dentre eles Tfouni (1997, p. 9). Para essa estudiosa, isso diz respeito “[...] à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem” que se adquirem, na sociedade letrada, principalmente na escola, sendo esta a instituição a permitir ou oportunizar a alfabetização por meio da educação formal. A autora observa que o ser alfabetizado está relacionado “ao âmbito do indivíduo”, o que nos remete à análise de Soares (2011), quando destaca os processos cognitivos envolvidos na aquisição da língua escrita.

O letramento, termo adotado na língua portuguesa brasileira desde os anos 1980<sup>23</sup> significa, a princípio, sob o ponto de vista semântico, “a condição de ser letrado” (SOARES, 2000, p. 34). A autora adverte, no entanto, que a ideia de ser letrado não corresponde ao significado de letramento, o que leva a pensar em outra possibilidade de interpretação e definição desse termo.

A palavra letramento foi traduzida da língua inglesa “*Literatte; educated, especially able to read and write*” que corresponde a “educado; especificamente, que tem a habilidade de ler e escrever”. Assim, o termo *Litteracy*, também do inglês, representa o “[...] estado ou condição daquele que [...] não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e frequente da leitura e da escrita” (SOARES, 2000, p. 36) (*Grifos da autora*).

Ao comparar os termos alfabetização e letramento, destaca-se uma diferença considerável relacionada, de um lado, ao saber ler e escrever, ao decodificar a escrita como representação da oralidade e, portanto, constitui-se por palavras que se compõem a partir da combinação de letras e fonemas e possuem significado semântico. De outro, amplia-se esse conhecimento a partir do momento em que o ser alfabetizado pode também compreender o código escrito (SOARES, 2000). Nas palavras dessa autora,

Há, assim, uma diferença entre saber ler e escrever, ser *alfabetizado*, e viver na condição ou estado de quem sabe ler e escrever, ser *letrado* (atribuindo a essa palavra o sentido que tem *literatte* em inglês). Ou seja: a pessoa que

<sup>23</sup> Considera-se que a primeira pessoa a registrar o termo em livro na língua portuguesa brasileira, sem, no entanto, o definir, foi Mary Kato, em 1986. A partir de então, diversos autores usam essa terminologia juntamente com a palavra alfabetização, e as consideram como duas instâncias do processo de aquisição e compreensão do código escrito.

aprende a ler e a escrever – que se torna *alfabetizada* – e que passa a fazer uso da leitura e da escrita, a envolver-se nas práticas sociais de leitura e de escrita – que se torna *letrada* – é diferente de uma pessoa que não sabe ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *analfabeta* – ou, sabendo ler e escrever, não faz uso da leitura e da escrita – é *alfabetizada*, mas não é *letrada*, não vive no estado ou condição de quem sabe ler e escrever e pratica a leitura e a escrita (SOARES, 2000, p. 36) (*Grifos da autora*).

A interpretação de Soares nos remete para uma leitura que ultrapassa o nível semântico dos termos **alfabetizar** e **letrar** (*Grifo nosso*) para entrar na esfera social, composta por diferentes culturas e possibilidades de ver e entender o mundo. Ao pensarmos sob essa perspectiva, podemos dizer que alfabetização e letramento, juntos, são necessários à formação do sujeito social, porque a sociedade moderna valoriza o saber letrado como base para a condição de ser social.

## 5.2 A CONDIÇÃO DO SER SOCIAL

Diferentes autores destacam a necessidade do letramento como condição para o sujeito ser valorizado como tal, tanto social quanto culturalmente. Isso implica não em mudar de posição social, mas em conquistar, a partir do letramento, outro lugar na sociedade, de modificar o próprio “*modo de viver* na sociedade”, de inserir-se ou ser inserido culturalmente nessa sociedade. Isso implica, portanto, em mudar a “relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais”. Pode-se então afirmar que *letrar-se* ou tornar-se letrado é efetivar-se como sujeito em uma sociedade grafocêntrica que valoriza o domínio da língua escrita no aspecto semântico e linguístico. Isso porque, a aquisição e compreensão do código escrito modifica também a fala, ou o uso oral da linguagem “nas estruturas linguísticas” e no “vocabulário” (SOARES, 2000, p. 37).

Ao considerar esses aspectos, a autora amplia o conceito de letramento ao salientar que este constitui o “[...] resultado da ação de *letrar-se*” e mais uma vez estabelece a diferença entre os termos. Assim:

*Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2000, p. 38, 39) (grifos da autora).*

Ao estabelecer a diferença entre saber o código e dominá-lo a ponto de apropriar-se dele, considera-se também que não basta uma pessoa ser alfabetizada para que se dê sua inserção no meio como um sujeito social. O apropriar-se caracteriza, então, o sujeito que

possui habilidades e competência de uso da escrita, tem a capacidade de ler, de escrever e de compreender o que está escrito e a partir da escrita, modificar a si e ao contexto em que vive. Ambos os processos, alfabetizar-se e letrar-se são importantes, sendo a linguagem uma construção cultural do mesmo modo como o sujeito também é construído culturalmente. Nesse sentido, faz-se necessário nos reportarmos ao objeto desta pesquisa, a alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina, porque o material disponibilizado aos educadores da rede estadual de ensino como norteador do trabalho pedagógico de alfabetização tem como base a concepção histórico-cultural de homem e de mundo, o que revela também a concepção de linguagem como um fator cultural e histórico.

Na perspectiva de compreensão dos termos alfabetização e letramento, de acordo com Arantes (2010, p. 21), diferentes autores que adotam uma concepção crítica a respeito desses termos e conceitos entendem que

[...] a escrita não se restringe à função de representação da linguagem oral, mas passa a ser entendida como um sistema funcional, construído pela cultura, de natureza histórica e social. Ou seja, enfatiza-se o seu caráter simbólico, cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente (ARANTES, 2010, p. 21).

Pensar a escrita como um produto determinado social e culturalmente, compete também compreender que para se tornar sujeito é necessário dominar a escrita, apropriar-se dela para poder apropriar-se do mundo e ser parte dele conforme a condição social exige. Conforme Arantes (2010, p. 21), “[...] a palavra escrita é relevante pelo seu significado, o qual é compartilhado pelos membros de uma sociedade”. A autora adverte que, embora essa concepção, o código possui relevância nesse processo porque é a partir dele que o significado da palavra “[...] é simbolizado”.

Estudar sobre alfabetização com letramento e sua importância para a construção do sujeito social requer pensar também nas funções da escrita em uma sociedade que valoriza sobremaneira esse processo. Kleiman (2003, p. 16) observa que o escrever cotidiano constitui apenas uma das funções da escrita, citando como exemplo as listas de compras, de atividades ou registros que muitas pessoas fazem em suas atividades rotineiras. Além do domínio dessa função básica, na sociedade grafocêntrica há a necessidade de dominar outras funções para que se tenha “[...] acesso a outros mundos, públicos e institucionais, como o da mídia, da burocracia, da tecnologia, e através deles, a possibilidade de acesso ao poder”.

Em contraponto à ideia de ser letrado como ser social, Geraldi (2000, p. 105) explica que a valorização da escrita como primordial na sociedade contemporânea possui agravantes

que foram condicionados socialmente. Portanto, o simples fato de dominar a escrita não significa ter um lugar no mundo, porque ao longo do tempo, escrita e oralidade foram sendo distanciadas, como se uma não fosse condição para a existência da outra. Para esse autor,

O distanciamento entre oralidade e escrita resulta de diferentes trabalhos discursivos, como tais marcados pelos processos sociais de apropriação das diferentes modalidades da linguagem. A escrita, exigindo aprendizagem formal e transmissão social marcada, sofreu um processo de apropriação social por certas camadas da população que nela foram imprimindo seus modos de apreciação do mundo, seus modos de falar, suas palavras – no sentido de *lógos* – de modo que qualquer outra escrita que não se conforme ao discurso proferido pelas camadas que se apropriaram de um artefato coletivamente construído é considerada não escrita, quando na verdade o que se está excluindo são os discursos proferidos e seus sujeitos sociais (GERALDI, 2000, p. 105).

Isso leva a retomar a condição de alfabetizado e letrado como necessária para a constituição do sujeito social, pois, ao sair do pragmatismo, o ser letrado está além do simples domínio e apropriação do código escrito.

Para Leite (2010, p. 31), o “[...] conceito de letramento diz respeito diretamente a uma das facetas da constituição da cidadania, o que revela o seu lado ideológico”. Kleiman (2003, p. 20), por sua vez, entende que “O fenômeno do letramento [...] extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita”.

A partir dessas considerações, questionamos se a Proposta Curricular Catarinense, mesmo tendo como discurso a alfabetização com letramento como possibilidade de não exclusão social dos sujeitos, ao definir os termos e estabelecer os critérios a serem adotados pelos professores alfabetizadores consegue alcançar o significado de alfabetizar letrando? Essa dúvida surge, porque alfabetizar está mais próximo da apreensão e uso do código escrito, enquanto o letrar está mais para a convivência social, para a interação social dos sujeitos no sentido de utilizar-se da linguagem como poder de pensamento crítico e reflexivo. Ao colocarmos essa questão, abrimos espaço para uma discussão que carece ser amadurecida, mas que se delinea na interpretação do conteúdo da Proposta Curricular deste Estado em comparação aos conceitos de alfabetização e letramento elaborados por diferentes autores.

A primeira questão apresentada para nossa análise provém do texto recente da Proposta em questão, ao estabelecer que “[...] pensar a alfabetização numa perspectiva de letramento significa experienciar situações que envolvam as diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores os mediadores, ensejando e concretizando essa proposta” (SANTA CATARINA, 2005, p. 25). Ao desenvolvermos o estudo histórico da

construção desse documento observamos, principalmente com o auxílio de Paim (2007), que o texto formador desse norte educacional caracteriza-se pela sobreposição de diferentes vozes, percepções e teorias que têm por meta instrumentalizar o professor para o trabalho em sala de aula. São subsídios importantes e trazem uma série de estudos complementares para constituir um arcabouço capaz de auxiliar o sujeito no processo de alfabetizar. Contudo, para a interpretação desse contexto teórico, foi necessário ir além do que está escrito nesse documento, compreender as teorias das quais cada fragmento foi destacado para formar uma nova composição textual. O pensamento de Vygotsky, de Luria, de Soares, por exemplo, não está por inteiro na Proposta, embora tenha sido registrado nela conforme a interpretação e condição vivida pelos escritores desse documento para dar coesão e coerência ao que acreditavam como necessário ao conhecimento dos educadores. Uma das proposições da Secretaria de Educação do Estado catarinense quando encaminhou aos professores a versão preliminar da Proposta em 1991 foi a de adquirir um acervo bibliográfico com a finalidade de tornar acessível aos educadores da rede o referencial teórico norteador desse documento (SANTA CATARINA, 1991, p. 10).

Além da aquisição de material teórico, destaca-se na versão Preliminar a promoção da formação em serviço, com encontros e discussões com o professorado de cada região de ensino. Esse processo seria direcionado a informar o profissional da educação catarinense sobre a finalidade da Proposta Curricular e instrumentalizá-lo nos conhecimentos necessários para a compreensão desse documento e sua aplicação nas escolas da rede estadual de ensino. O que nossa pesquisa não registrou foi um processo avaliativo que identificasse o conhecimento adquirido pelos professores, se as ações da Secretaria de Estado da Educação chegaram a todos os educadores e se estes alcançaram os objetivos propostos pelos organizadores da Proposta Curricular.

Quanto ao conteúdo expresso na Proposta especificamente sobre alfabetização com letramento, nossas observações nos direcionam a pensar que, embora tenha-se um respaldo teórico complexo e heterogêneo a respeito desse processo, os conceitos de alfabetização e de letramento por parte dos autores que produziram esses textos tendem a considerar os dois termos, alfabetização e letramento, sob um enfoque semelhante - o de aquisição e apropriação do código escrito e seu uso funcional no cotidiano social. Essa leitura se dá ao analisarmos o texto que antecede à configuração do perfil do professor alfabetizador, quando se considera esse sujeito como mediador no processo de letramento.

Para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, nas classes de alfabetização, na perspectiva do alfabetizar letrando, segundo os eixos

norteadores da Proposta Curricular de Santa Catarina (1998), o perfil do professor-mediador caracteriza-se por critérios indispensáveis à dinâmica de apropriação da leitura e da escrita. Tais critérios orientam-se por atitudes que visam à atuação de um profissional reflexivo e crítico no desempenho da função “alfabetizador” (SANTA CATARINA, 2005, p. 26).

Para ser um mediador, crítico e reflexivo, há necessidade de ser letrado nas questões relativas à alfabetização com letramento e às necessidades das crianças a serem alfabetizadas. Ao pensar o letramento sob a perspectiva da interação e construção social e cultural, que não depende exclusivamente do código escrito ou da escola para se desenvolver, mesmo colocando a necessidade de um professor capaz de mediar o conhecimento da criança com a escrita a Proposta Curricular tende a associar alfabetização e letramento a um mesmo patamar. Contudo, em seus estudos sobre as diferentes percepções e perspectivas de letramento Kleiman (2003) ressalta que escola, instituição promotora da alfabetização, centra-se no processo de aquisição, compreensão e domínio da escrita conforme um padrão determinado cultural e socialmente. No entanto, seus estudos revelam a existência de diferentes tipos de letramento, possibilidades que a escola poderia explorar com os alunos, mas acaba por privilegiar um padrão.

Em outras palavras, o letramento veiculado nas escolas brasileiras, conforme analisado por Kleiman (2003), aproxima-se do caráter ideológico de uma cultura dominante, ou seja, aquele considerado como válido e necessário por uma sociedade que valoriza o saber formal como condição para a inclusão. Isso implica dizer que o letramento adotado nas escolas brasileiras tende a ser aquele característico de uma sociedade letrada quanto ao padrão socialmente aceito de domínio do código e seu uso em diferentes situações de interação social. No entanto, os estudos dessa autora revelam que o processo de letramento inicia-se desde o nascimento da criança e ele se dá de acordo com as condições sociais, em primeiro lugar, da família e depois da sociedade na qual a criança se desenvolve. Ao privilegiar um processo ou tipo de letramento, a escola pode reproduzir a desigualdade, pois o saber dos alunos provenientes de diferentes classes sociais em relação à escrita e seu uso são diferenciados e a adoção de um letramento ideologicamente valorizado tende a excluir os que não pertencem à classe dominante.

Referimo-nos novamente à Proposta Curricular quando trata sobre “Os fundamentos teórico-metodológicos do ensino de alfabetização” para a formação de professores alfabetizadores. Nesse caso, ao desenvolver a Proposta e, com ela, buscar a qualidade do ensino em Santa Catarina, os propositores desse documento entendem a necessidade de dotar esse profissional dos conhecimentos necessários para que haja apreensão e compreensão do

conteúdo e encaminhamentos nele veiculados. Isso pode ser indicativo do conhecimento sobre a qualidade da formação oferecida nos cursos de magistério, pedagogia e licenciaturas, que nem sempre condiz com a necessidade dos formandos e da escola para a qual estão se preparando. Para alterar esse quadro, no discurso governamental o Estado busca

[...] promover a formação de professores reflexivos capazes de perceber a prática pedagógica como situações a serem estudadas e refletidas criticamente, instituindo novas relações entre o saber pedagógico e o saber científico. As escolas (tanto as do curso de magistério como as que são locais de prática de ensino) deverão se constituir em espaço privilegiado para que os futuros educadores se tornem protagonistas ativos nos diversos momentos dos processos de formação (SANTA CATARINA, 1998, p. 101).

E aqui nos parece que as contradições desse documento sobressaem. Os autores da Proposta e os discursos governamentais acenam constantemente para a construção coletiva do texto desse documento por parte dos educadores da rede estadual de ensino. Se não todos, a maioria dos educadores dessa rede participou das reuniões regionais, dos encontros, dos congressos, enfim, estava presente de algum modo nessa construção. Contudo, se esse profissional não possuía uma formação condizente com as especificidades adotadas nesse documento, de que modo participou de sua construção? Que conhecimentos ele pôde transmitir ao grupo letrado que organizou esse documento? Não parece contraditório reclamar a construção coletiva e ao mesmo tempo descaracterizá-la? E quanto ao professor que leu, que lê a Proposta, ele se encontra nela? Reconhece sua participação? Consegue compreender a complexidade textual, teórica, política e filosófica dos textos que compõem esse documento? E como ficam as recomendações dessa Proposta aos formadores e aos futuros professores alfabetizadores quando “[...] recomenda-se o estudo e a leitura atenta do documento de alfabetização, estudando e refletindo sobre os pressupostos teórico-metodológicos, destacando a compreensão da alfabetização como processo interdiscursivo”? (SANTA CATARINA, 1998, p. 102).

Para Kramer (2004, p. 61), “O desafio colocado à formação em serviço de professores alfabetizadores está em considerar, simultaneamente, as contribuições dos estudos teóricos sobre a aquisição da escrita e a prática concreta, real, dos professores”. A autora refere-se à formação em serviço, porém esse processo também pode ser aplicado à formação inicial dos futuros professores, como requer a Proposta. Cumpre lembrar que os textos orientadores da formação de professores nesse documento não consideram, até 2005, o letramento. E a formação, nesse caso, está centrada no princípio da “[...] escrita como objeto histórico-cultural”, nas “funções sociais da escrita”, na “ideia de representação” e no

“trabalho com textos”. Também considera que o trabalho a ser desenvolvido pelos futuros professores deve pautar-se na promoção da participação, cooperação e confiança entre os envolvidos no ato de alfabetização, sendo o professor o mediador desse momento.

A respeito do letramento desenvolvido nas escolas brasileiras, Kleiman (2003, p. 19, 20) entende que há divergências quanto à prática desse processo, tendo por base os estudos de Scribner e Cole (1981) que o entendem como “[...] conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos”. Na análise dessa autora, as escolas trabalham o letramento sob a perspectiva da alfabetização, ou seja:

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das *agências de letramento*, preocupa-se, não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência *individual* necessária para o sucesso e promoção na escola (KLEIMAN, 2003, p. 17) (Grifos da autora).

Retomamos com Kramer (2004, p. 73) a questão da formação inicial promovida no curso de magistério vinculado ao ensino médio que, segundo a autora, “[...] não prepara o professor para a heterogeneidade social e cultural que irá encontrar e enfrentar na escola”. Isso coloca no campo de trabalho escolar, na linha da alfabetização, professores sem o conhecimento teórico-prático necessário ao desenvolvimento da alfabetização das crianças nos primeiros anos de escolarização e que isso abra caminho para o letramento, processo contínuo desenvolvido na escola e em outros espaços de convivência dos sujeitos.

Importante lembrar que o texto da Proposta referente à formação de alfabetizadores reconstitui o processo de construção desse documento na medida em que estabelece grupos de formadores que vão formar professores. Se nos posicionarmos com o pensamento de Kramer (2004) a respeito das formações em serviço, isso caracteriza a descentralização e operacionalização dos processos formativos. Isso nos direciona à questão das comunidades epistêmicas, que, segundo Dias e Lopes (2009, p. 83), caracterizam “[...] uma rede de sujeitos e grupos sociais que participam da produção, circulação e disseminação de textos que constituem as políticas curriculares nos contextos de influência e de definição de textos, como já situado por Ball (1998, 2001)”. Em relação aos sujeitos que compõem essas comunidades no que trata da Proposta Curricular de Santa Catarina, o fato de se tornarem formadores de professores se deve ao seu saber. Em geral, pessoas que se destacam pela intelectualidade desenvolvem ações que influenciam os programas de formação e o seu saber é o considerado como válido.

Entendemos que isso se refere também ao planejamento e elaboração da Proposta em análise na qual trabalharam diferentes grupos de intelectuais, auxiliados por pessoas de instituições de ensino superior. Isso caracteriza a ação de comunidades externas a exercerem função de decisão na construção do norteador da educação estadual, pois, conforme os mesmos autores, “[...] não é apenas no contexto de influência que a ação das comunidades epistêmicas se realiza” (DIAS e LOPES, 2009, p. 83).

No caso da formação proporcionada pelo governo catarinense aos professores com o objetivo de dotar-lhes de elementos necessários à compreensão do conteúdo e objetivos da Proposta Curricular Estadual, precisamos pensar se os grupos formadores alcançaram efetivamente o professor que trabalha em sala de aula. São grupos distintos, de uma lado, o que desenvolve a prática pedagógica, de outro, o que detêm o saber institucionalizado, teórico. Desse modo, o saber do grupo intelectual não comporta os conhecimentos do cotidiano desse profissional, o que pode gerar uma espécie de relação de poder, característica das políticas curriculares que tendem a valorizar um padrão de conhecimento e torná-lo sua base em detrimento dos demais. No caso do documento em questão, formou-se grupos compostos por pessoas cujo saber se adequava às necessidades dessa política a ser direcionada às escolas catarinenses. Esse trabalho foi desenvolvido sob a perspectiva da multidisciplinaridade, mas ressaltamos nossas dúvidas quanto à questão do coletivo em relação aos demais sujeitos educacionais. Reiteramos essa leitura com as informações contidas no histórico do Primeiro Jornal editado em 1989, de que um grupo da Secretaria de Estado da Educação e Desporto desencadeou a construção da Proposta Curricular Estadual ao solicitar a cada região a formação de equipes para participarem desse processo. Estas, por sua vez, disseminariam os conhecimentos adquiridos aos profissionais da educação de suas respectivas regiões. Seria esta a ideia de construção coletiva da Proposta e que também se configura na formação de professores?

Em outra perspectiva, ao estabelecer o perfil do professor alfabetizador, orienta-se a quem lê retomar os “eixos norteadores”, o que implica em dizer que os textos se complementam e, para entender um, há necessidade de ler e compreender os demais. Isso por si caracteriza um contexto que deve constituir o fazer pedagógico dos educadores da rede, de apropriar-se do texto, da teoria impressa nesse documento. Contudo, ao analisar esses textos que formam um todo, destaca-se a ideia de construção não linear, fragmentada e com visões particulares de cada grupo que contribuiu na construção da Proposta. Essa afirmação tem por base os textos que compõem os eixos norteadores e pressupostos teóricos e filosóficos desse documento, quando se ratifica, a cada texto, a concepção histórico-cultural que o fundamenta.

Também são retomados autores que trabalham sob essa perspectiva, a exemplo de Vygotsky, que incide sobre as discussões a respeito da alfabetização com letramento.

Retomamos alguns desses encaminhamentos para confrontá-los com nossas leituras. Os organizadores entendem que o processo escolar que vai contra o sistema excludente se caracteriza pela organização de cada uma das unidades escolares a partir dos eixos norteadores de uma matriz curricular. Isso significa que cabe às unidades escolares estabelecerem seus projetos político-pedagógicos em conformidade com as particularidades sociais e culturais da comunidade na qual estão inseridas. Essa reorganização das unidades escolares com base no documento maior deve ter como pressuposto a concepção histórico-cultural que entende o homem como sujeito histórico.

Ao mesmo tempo em que se promove a independência escolar no sentido de estabelecer sua prática centrada na própria realidade, o documento reitera que isso só pode ser feito mediante a aceitação de que existe um eixo norteador, um pressuposto teórico e um encaminhamento metodológico e filosófico sob o qual a independência deve se pautar, o que caracteriza o caráter prescritivo das políticas estadocêntricas.

Isso requer, sob o ponto de vista da alfabetização com letramento, professores devidamente letrados, capazes de compreender texto e contexto para se constituírem mediadores no trabalho com os educandos. Conforme Leite (2010, p. 32), a escola deve ter claras as relações existentes entre letramento e alfabetização, embora esses dois termos não possam ser dissociados. Trata-se, portanto, de “[...] dois conceitos independentes, portanto com dimensões próprias, mas ao mesmo tempo indissociáveis”. Assim,

Embora seja possível que indivíduos analfabetos envolvam-se em práticas de letramento, os sistemas educacionais [...] devem almejar formar cidadãos plenamente alfabetizados – com domínio da tecnologia da escrita – e com níveis de letramento que lhes permitam constituir-se como cidadãos críticos e conscientes, por meio da inserção nas diversas práticas sociais de leitura e escrita (LEITE, 2010, p. 33).

Nessas colocações, destaca-se a distância da escola em relação às possibilidades de domínio da escrita como objeto construído social e historicamente. Se a alfabetização com letramento é condição necessária à formação ou constituição do sujeito social, à escola cabe a função de mediadora desse processo. Ao levarmos isso em consideração, refletimos que os índices de analfabetismo, repetência, abandono e exclusão têm como uma das causas as práticas de alfabetização e de letramento adotadas nas escolas. Se pensarmos sobre isso de modo reducionista, acabamos situando professor e aluno como os principais responsáveis pelos problemas do ensino relacionado com a alfabetização e letramento. Aos organizadores

da Proposta Curricular de Santa Catarina e o discurso governamental, uma série de fatores concorre para isso.

Em relação aos pressupostos da Proposta Curricular quanto à alfabetização, os organizadores entendem que esse processo deva estabelecer uma formação que permita ao aluno,

Na sua condição de homem: 1) ler num transporte coletivo a sua condição social e daqueles que com ele transitam; 2) que ao observar uma feira-livre, consiga ter claro as relações econômicas que ali se estabelecem; 3) que ao observar uma obra pública, consiga ter a leitura de que benefícios ela traz e a qual segmento da sociedade; 4) que ao ler um jornal ou ver um jornal na TV, ele consiga processar a decodificação das relações segmentadas que a imprensa projeta; 5) que ao transitar pelas ruas, perceba e sinta no conjunto da massa humana as relações que interagem nesta massa; 6) que consiga estabelecer a diferença entre aquilo que é popular e o que não é; 7) que perceba a interação entre os conteúdos trabalhados em sala de aula e o seu cotidiano; 8) que tenha condições de problematizar e questionar quando não ocorre a interação escola-comunidade; 9) que tenha instrumentos capazes e eficazes para estabelecer discernimento sobre as condições do mercado de trabalho, as relações sociais que ali se estabelecem e as formas de superação das questões que o conjunto social definir como tal; 10) que estabeleça no seu dia a dia a estreita vinculação do social, do econômico, do político e do ideológico que se produz na totalidade do mundo (SANTA CATARINA, 1991, p. 12).

Sem adentrarmos nas discussões sobre o entendimento de alfabetização de acordo com esses preceitos, observamos nesse texto (que requer uma formação plena dos indivíduos e um documento proposto à superação do sistema excludente) o fato de que a realidade dos sujeitos sociais almejados é bastante distinta e caracteristicamente urbana. Com isso, entendemos que a generalização da Proposta Curricular quanto aos encaminhamentos para a prática pedagógica perpassam a ideologia da escrita como processo quase que exclusivo de inserção social. Nesse caso, a linguagem como elemento de poder só se caracteriza como tal a partir de uma sociedade letrada de acordo com os princípios de uma elite, condição apontada nas discussões anteriores.

Ao retomarmos a conceituação dos termos que regem este capítulo, buscamos em Kramer (2004, p. 98) a ideia de que a “A alfabetização é um processo que começa a ser construído fora e antes da entrada da criança na escola”, porque

[...] a criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita (KRAMER, 2004, p. 98).

Entende-se a alfabetização, portanto, como conhecimento e compreensão do mundo através da comunicação e da expressão. O processo de alfabetização não é inerente à escola, pois se trata de uma prática social. Os sujeitos, quando chegam à escola, possuem uma gama de conhecimentos que lhe permitam a aquisição e domínio da escrita. Isso porque conhecem a escrita de diferentes modos e possibilidades, dominam a linguagem oral, são capazes de formular pensamentos lógicos e possuem uma percepção de mundo proporcionada pelas interações sociais familiares e com a comunidade onde vivem.

Nesse ponto, retomamos as constatações anteriores sobre a perspectiva que embasa a proposta de alfabetização do documento em análise e que adota como ponto de partida o saber das sociedades urbanas. Essa consideração acaba por colocar em cheque a construção sobre alfabetização com letramento efetuada na Proposta Curricular, porque amplia esses conceitos no sentido de valorizar, por parte do professor, o conhecimento de cada um. Isso significa reconhecer e trabalhar com o saber individual dos alunos, mas acaba por inseri-los nas práticas sociais cotidianas urbanas. Essa constatação nos remete ao pensamento de Vygotsky (1996, p. 104) ao destacar que,

Em estudos experimentais sobre o desenvolvimento do ato de pensar em crianças e idade escolar, tem-se admitido que processos como dedução, compreensão, evolução das noções de mundo, interpretação da causalidade física, o domínio das formas lógicas de pensamento e o domínio da lógica abstrata ocorrem todos por si mesmos, sem qualquer influência do aprendizado escolar.

Outros estudos de Vygotsky (1996) tratam sobre as questões do desenvolvimento da mente e do aprendizado e consideram as relações e conhecimento que a criança adquire na fase pré-escolar, no convívio social com familiares e outros sujeitos com os quais interage. Também entra nesse processo o contato com diferentes condições de aprendizagem e que isso, aos poucos, condiciona a capacidade da criança de se apropriar do conhecimento veiculado pela escola.

Contudo, nos parece que a Proposta Curricular de Santa Catarina, ao relativizar o conhecimento prévio dos alunos os situa no mundo urbano, pois o contexto para o qual o sujeito está sendo formado é a cidade, com seu transporte público, suas ruas, a massa de transeuntes, as obras públicas. Ao nosso entender, isso acaba por excluir o conhecimento prévio daqueles que habitam lugares afastados, que fazem parte de grupos culturais e étnicos distintos. Com isso, entendemos que o discurso da heterogeneidade e da educação para todos deixa a desejar. E que também compromete as possibilidades de alfabetização sob a

perspectiva da Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky, discurso reiterado na Proposta em análise.

Para Vygotsky, cada sujeito possui uma idade mental e uma idade de desenvolvimento que não corresponde a de seus colegas. A criança, sob essa perspectiva, possui um tempo para amadurecer os conhecimentos adquiridos em sua convivência social e essa maturidade é variável para cada um. O que também nos parece que pode implicar nas questões sociais e culturais de interação de cada um. Se o professor prepara-se para atender crianças que fazem parte de um contexto social urbano, de que modo compreenderá o sujeito que frequenta a escola rural, formada pela pluralidade de culturas, a exemplo dos ribeirinhos, dos indígenas, dos agricultores? A Proposta Curricular estrutura seus encaminhamentos a partir do princípio de que a criança que vai para as escolas estaduais, mesmo que pouco, tem contato com diferentes signos visuais, mas esses signos em geral revelam uma sociedade urbanocêntrica. E os valores, os códigos, a cultura daqueles que não habitam as cidades? De que modo essa Proposta pode atender a esses alunos e, especificamente a esses professores para que se tornem letrados também na condição social sobre a qual vão trabalhar?

Se a escola não possui habilidade e capacidade de entender isso, nem de valorizar o que os alunos conhecem nas suas especificidades sociais, culturais e locais, esta nos parece uma das possibilidades para compreendermos os motivos pelos quais a educação dos primeiros anos escolares tende a ser excludente e não inclusiva.

Um fator bastante importante sobre a necessidade da alfabetização e letramento como condições básicas para a formação do sujeito social foi destacada por Kleiman (2003) a partir de diferentes pesquisas que analisam o trabalho realizado em escolas de variadas sociedades nacionais e internacionais.

O sentido adotado por essa autora considera as práticas de alfabetização e letramento seguidas na escola como métodos centrados na escrita em detrimento da oralidade, o que não condiz com um conceito amplo de letramento como domínio do código em diferentes situações e interações da linguagem. Nessa perspectiva, a escola constitui-se espaço reprodutor de um *status* social e culturalmente forjado por uma elite, e, portanto, não basta aprender o que a escola ensina para se tornar um ser devidamente letrado. No mesmo estudo a autora revela que o fato de saber, dominar e usar o código não é condição básica para a afirmação do sujeito na sociedade, fato comprovado por meio de pesquisas que observaram a exclusão social de diferentes indivíduos letrados de acordo com a concepção de letramento escolar oficial. Para a mesma autora, essas práticas nas escolas são subjacentes “[...] à concepção de letramento dominante na sociedade”. Nesse sentido, a escola não cumpre uma

de suas funções básicas que é a educação de sujeitos capazes de inserir-se socialmente, de ter domínio de si e de poder agir sobre o outro na mesma medida em que sofre a ação dos outros sujeitos sociais (KRAMER, 2004, p. 98).

Considerar que a linguagem é o um instrumento pelo qual o sujeito torna-se visível socialmente implica em também perceber qual escrita é valorizada, porque existem diferentes padrões. Nesse caso, a escola valoriza o padrão formal da escrita, culturalmente dominado pelas classes privilegiadas economicamente. Portanto, não basta saber o código, é preciso dominá-lo e usá-lo de acordo com o padrão formal da língua. Nesse sentido, dominar o código escrito é apropriar-se do uso que dele fazem os sujeitos das classes economicamente favorecidas, o que pode tornar a linguagem escrita um fator de inserção ou de exclusão<sup>24</sup>.

### 5.3 ESCREVER, LER E SER

Ao considerarmos a escrita como fator cultural de maior importância para as sociedades letradas, grafocêntricas, entendemos que dominar o código, apropriar-se dele e usá-lo em diferentes situações, interações e contextos é condição para o ser social. Contudo, cabe-nos pensar de que modo isso tem sido observado e colocado em prática nas escolas brasileiras, em especial como essa questão foi direcionada aos professores da rede estadual de ensino de Santa Catarina no documento norteador da educação estadual.

Entendemos a necessidade de buscar nos encaminhamentos para a alfabetização os princípios regentes desse processo sob o ponto de vista teórico, entendendo com os autores que a alfabetização não começa na escola, porque a criança tem contato com diferentes códigos linguísticos, deles faz uso em situações e contextos variados e os compreende antes de entrar para a escola. Não podemos, no entanto, relativizar esse conhecimento se considerarmos que no primeiro ano escolar, que compete ao início propriamente dito do processo de alfabetização, encontram-se nas salas de aula crianças oriundas de diferentes camadas sociais, cada uma com as peculiaridades do meio no qual vive e interage.

Para Tfouni, por volta de 1997, entendia-se essa perspectiva sob o ponto de vista teórico e buscava-se colocar essa realidade para a educação brasileira. No entanto refletimos se alcançamos em profundidade o que isso representa para o professor alfabetizador, para sua prática pedagógica e aos que entram para o primeiro ano escolar com o objetivo, nem sempre

---

<sup>24</sup> Colocação importante de Tfouni a respeito da escrita, que a considera como um “[...] produto cultural por excelência. [...] É, de fato, o resultado tão exemplar da atividade humana sobre o mundo, que o livro, subproduto mais acabado da escrita, é tomado como uma metáfora do corpo humano: fala-se nas ‘orelhas’ do livro; na sua página de ‘rosto’; nas notas de ‘rodapé’, e o capítulo nada mais é do que a ‘cabeça’ em latim” (TFOUNI, 1997, p. 10).

claro, de aprender a ler e escrever e iniciar o processo de inserção social em uma sociedade grafocêntrica.

Anterior a isso, iniciou-se entre as décadas de 1960 e 1970 a preocupação com um trabalho com condição de aproximar a criança da leitura e da escrita como um modo de se apropriar de uma “ferramenta”<sup>25</sup> que lhe dê a possibilidade de SER. Nosso pensamento volta-se principalmente para as crianças oriundas das classes populares, que necessitam se apropriar da cultura letrada e socialmente aceita para terem a possibilidade de aceitação como sujeitos sociais. Aproximamo-nos, nesse sentido, da percepção crítica de Tfouni quando considera que a escola brasileira deve ser uma escola para o povo, pois que as camadas populares formam a maioria da população nacional.

Contudo, embora as conquistas no sentido de colocar as crianças na escola desde os seis anos de idade<sup>26</sup>, o Brasil ocupa a 88ª posição em um *ranking* estabelecido pela *Pearson* (empresa fabricante de produtos educacionais) na pesquisa encomendada à *Economist Intelligence Unit* (EIU), empresa de consultoria britânica. Os testes que geraram esses dados envolvem conhecimentos nas áreas de ciências e matemática, por exemplo, e habilidades linguísticas de acordo com a língua oficial de cada país pesquisado. Os testes, que acontecem a cada quatro anos, são realizados com alunos do 5º e do 6º ano do ensino fundamental e as notas são comparadas entre os alunos de cada país por faixa etária (BBC, 2012)<sup>27</sup>.

Os dados divulgados em novembro de 2012 revelam uma realidade preocupante para o Brasil, principalmente quando se considera o setor econômico, por encontrarmos entre as oito maiores economias do mundo. Sem entrar em considerações sobre o que isso representa no contexto geral, nos centramos no resultado que incide diretamente sobre nosso objeto de pesquisa que é a alfabetização com letramento. Os alunos, avaliados de acordo com o processo de ensino aprendizagem desenvolvido no Brasil, deveriam estar alfabetizados e a caminho do letramento ao chegarem ao 5º e 6º ano do ensino fundamental.

São vários os fatores relacionados aos dados negativos sobre a alfabetização no Brasil, dentre eles, desvalorização do profissional da educação (o que inclui gestores, professores e demais integrantes da comunidade escolar), disparidades sociais, exclusão e

---

<sup>25</sup> Usamos o termo ferramenta, aqui, no sentido de instrumento capaz de auxiliar e permitir à criança a aquisição e apropriação do código linguístico que lhe permita a inserção na sociedade atual que prima pela escrita.

<sup>26</sup> Conforme a legislação brasileira, o processo de escolarização deve começar aos seis anos de idade. Lembramos, no entanto, que conforme Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, a Educação Infantil, obrigatória e gratuita para todos, deve começar aos 4 anos de idade, sendo que todas as crianças devem frequentar instituições próprias para a faixa etária dos 4 aos 5 anos e, na sequência, a partir dos seis anos, na escola normal de ensino fundamental.

<sup>27</sup> Diferentes canais de comunicação veicularam as informações constantes nesta dissertação, utilizamos o texto publicado pelo canal *online* da BBC Brasil, 2012.

condições de miserabilidade, conforme destaque nos textos dos órgãos governamentais. Esses dados revelam aos organismos internacionais (leia-se BM, ONU, UNESCO/UNICEF, por exemplo) as condições nas quais se encontram os países signatários em relação ao preconizado nos acordos assinados desde o primeiro encontro em *Jomtien*. Conforme os programas que esses organismos elaboram, são estabelecidas metas de desenvolvimento educacional (e de outras áreas sociais) para que os investimentos (entenda-se empréstimos e financiamentos de dívidas) sejam liberados. Dos últimos planos traçados, a exemplo do “Programa (Acordo) Educação para Todos”, resultante do “Fórum de Educação para Todos” realizado em Dacar, Senegal, no ano de 2000, os países signatários comprometeram-se em escolarizar (e alfabetizar) todas as crianças até o ano de 2015 em cumprimento ao estabelecido em 1990 na Tailândia.

No ano de 2008, um relatório avaliativo dos progressos dos 164 países que estiveram presentes em Dacar, em 2000, colocou o Brasil (que está entre os 126 países monitorados) em 76º lugar em cumprimento às metas estabelecidas para 2015. De acordo com o “Relatório de monitoramento de educação para todos” (2008, p. 12), estamos “[...] entre os países que ainda não atingiram nem estão perto de atingir o conjunto das metas, porém não se encontra entre os que estão muito longe de fazê-lo”. Embora o paliativo “não está muito longe”, os dados são claros quanto às diferenças e ao exigido para se alcançar os índices desejáveis conforme os acordos neoliberais.

Os dados aqui apresentados, embora suas peculiaridades e os interesses econômicos e políticos que os sustentam, das metas e dos resultados têm seu mérito no sentido de mostrar uma realidade preocupante, a da precariedade do sistema de alfabetização adotado pelas escolas brasileiras e consequente exclusão de milhares de crianças dos bancos escolares. Entendemos a necessidade de mantermos um distanciamento quanto a isso no que diz respeito à análise de dados e informações, porque o citado relatório inclui todas as áreas sociais e nosso estudo se volta para a alfabetização com letramento.

Embora as fontes, interesses e a relatividade dos números, podemos considerar válidos para nossa análise os dados da UNICEF (órgão vinculado à UNESCO no Brasil), por exemplo, de que aproximadamente 535 mil crianças na faixa etária dos sete aos quatorze anos estavam fora da escola em 2011 (UNICEF, 2011, p. 3). Esse número nos leva a refletir sobre outra estatística também presente no relatório em questão, se confrontarmos isso com o que revela a legislação brasileira referente ao tempo de escolarização básica. Embora o acesso à escola tenha aumentado significativamente desde 2006, quando foi promulgada a Lei 11.274, que instituiu “[...] o ensino fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças

de seis anos de idade” (BEAUCHAMP; PAGEL, 2007, p. 6) – portanto obrigatório e compulsório dos seis aos quatorze anos –, a permanência das crianças na escola até o quinto ano é precária e coloca o Brasil na 93ª posição entre os países monitorados<sup>28</sup> (UNESCO, 2012, p. 12). Acreditamos que, no sentido numérico, esses índices tenham melhorado, contudo, se a qualidade educacional brasileira no que tange à alfabetização nos primeiros anos escolares era precária em 2011, não cremos em mudanças qualitativas nesse quadro.

Observar essas colocações nos permite justificar novamente a necessidade de se estudar o tema adotado para esta dissertação. Carecemos de respostas ao que acontece com a educação nacional para manter-se com índices precários. Há necessidade de saber o que pode ser feito para que a alfabetização sob a perspectiva do letramento seja efetivada desde o primeiro ano do ensino fundamental como fator de importância ao aprendizado em geral, ao crescimento pessoal e como possibilidade de inserção social das crianças que frequentam as escolas brasileiras diariamente. Esse foi um dos motivos que levou o Governo do Estado, por meio da Secretaria de Educação, a desenvolver uma Proposta Curricular para a rede de ensino catarinense com condição de nortear as práticas pedagógicas. Por consequência, melhorar os índices de escolaridade e a qualidade do ensino ministrado nas escolas estaduais, conforme consta tanto na Proposta Curricular quanto nos estudos posteriores que se fizeram sobre esse documento, a exemplo de Auras (1997).

Ao retomarmos nossa análise, destacamos que a realidade quantitativa dos programas direcionados à alfabetização, o que não implica em qualidade educacional, se materializa a partir do Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), lançado em todo o Brasil em 2012. Trata-se de um acordo de âmbito federal, que inclui o Distrito Federal, Estados e Municípios de todo o país com o objetivo de alfabetizar, até 2015, todas as crianças brasileiras na faixa etária dos seis aos oito anos. Essa política educacional se fundamenta em estatísticas, cujos dados apontam que cerca de 15,2% das crianças brasileiras em idade escolar ainda não sabem ler e escrever, portanto não estão alfabetizadas (BRASIL/MEC, 2013).

Santa Catarina aderiu a esse Pacto e, segundo informações contidas no site do PNAIC, essa política tem como base principal a formação continuada de professores

---

<sup>28</sup> Importante destacar na íntegra o texto que trata dessas informações: “[...] O Brasil está perto de atingir o objetivo de universalização da educação compulsória, quando se leva em conta apenas o acesso. No indicador de qualidade, a taxa de sobrevivência na 5ª série, está sua pior situação: entre os 129 países avaliados no Relatório de Monitoramento Global, o Brasil ocupa a 93ª posição. Além disso, encontra-se em risco de não reduzir pela metade a taxa de analfabetismo e de não alcançar a paridade de gêneros nos ensinos fundamental e médio” (UNESCO, 2011, p. 12).

alfabetizadores<sup>29</sup>, centrando-se na linguagem em 2013 e na matemática em 2014. O curso deve ter um total de 240 horas e ser desenvolvido por meio de encontros presenciais (SED/SC, 2013).

Nas questões práticas, o PNAIC objetiva disponibilizar materiais didáticos e recursos multimídia para auxiliar o trabalho em sala de aula, bolsas de estudo para professores de sala de aula complementarem sua formação, avaliação por meio da Provinha Brasil ao final do 2º e 3º ano do Ensino Fundamental, dentre outros, para que as metas para 2015 sejam alcançadas. É importante lembrar que esse processo é consequência dos acordos firmados pelo Brasil e demais países que participaram do Encontro em Dacar, em 2000, e do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 que

Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Essas regulamentações caracterizam as tentativas do governo federal brasileiro de atender às metas de alfabetização das crianças até os oito anos de idade no prazo estabelecido. Os planos e políticas em desenvolvimento, a exemplo do Programa de Formação para Professores Alfabetizadores (PROFA) do qual o PNAIC adotou os princípios de formação continuada dos alfabetizadores, no papel, representam documentos com consistência teórica e prática que podem alavancar o país e tirá-lo da posição desconfortável no que diz respeito à qualidade da educação, contudo, na prática isso pode representar apenas mais uma política pública, porque centrada em interesses além da escola. São ações desenvolvidas não para a qualidade educacional no sentido de uma formação cidadã, consciente, mas para atender aos interesses de organismos internacionais com o objetivo de manter empréstimos e apoio aos países dependentes desses recursos, como é o caso do Brasil.

Após esse aparte necessário para compreender os meandros políticos que interferem diretamente na educação veiculada nas escolas brasileiras, retomamos as considerações sobre o trabalho sistematizado em forma de Proposta Curricular para o Estado de Santa Catarina no que diz respeito à alfabetização com letramento nos primeiros anos do ensino fundamental. Discussão decorrente da análise que trouxe perspectivas de diferentes autores sobre o trabalho

---

<sup>29</sup> De acordo com a Portaria nº 1.458, de 14 de dezembro de 2012, em seu Art. 4º “A Formação Continuada de Professores Alfabetizadores contempla o pagamento de bolsas para as seguintes funções: I - coordenador-geral da IES; II - coordenador-adjunto junto à IES; III - supervisor junto à IES; IV - formador junto à IES; V - coordenador das ações do Pacto nos estados, Distrito Federal e municípios; VI - orientador de estudo; e VII - professor alfabetizador” (BRASIL, 2012, p. 15).

a ser desenvolvido na escola para que se efetive o compromisso com a cidadania no sentido de alfabetizar e letrar as crianças em idade escolar até o 5º ano.

Para essa leitura, buscamos os estudos relacionados à alfabetização desde a Educação Infantil, obrigatória no Brasil a partir dos quatro anos de idade desde a publicação da Lei nº 12.796, em 4 de abril de 2013, embora os Estados e Municípios tenham até o ano de 2016 para cumprir essa regulamentação (BRASIL, 2013). De acordo com Ferreira (2005, p. IV),

[...] longe dos bancos escolares, crianças movidas por diferentes intenções, desejos e necessidades, gestam inúmeros modos de ler e de escrever, que por ocorrerem em espaços diversos, numa multiplicidade de materiais e suportes de textos, procedimentos e regras, produzem sentidos muito mais diversos do que pensa e legitima a escola, em formas diferentes de lidar com a linguagem, com a cultura letrada, consigo mesmo e com o outro. Insistem em indagar: por que a escola, quando toma para si a educação infantil, desfigura, torna homogêneo e antecipa um estado de ser da criança em sua relação com a cultura escrita?

Essas considerações são tecidas por Ferreira por conta do prefácio aos resultados do 15º COLE (Congresso de Leitura do Brasil) realizado em 2005. O teor das considerações desse encontro se volta para a multiplicidade e heterogeneidade social, econômica e cultural das crianças que adentram às classes de educação infantil todos os anos, cujos conhecimentos tendem a ser homogeneizados ou esquecidos no processo de escolarização obrigatória desde os quatro anos de idade. Os idealizadores do citado Congresso têm em mente “[...] um mundo de infância diverso e múltiplo, mas principalmente desigual. Desigual na forma como são postas no mundo. Desigual no acesso e no convívio com objetos e espaços da cultura letrada [...]”<sup>30</sup>, considerações que retomadas nesta dissertação desde o pré-projeto que originou a pesquisa sobre alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina.

---

<sup>30</sup> Quando se fala em contextos desiguais na educação infantil, isso nos remete a um processo que tem por pano de fundo um amplo programa de desenvolvimento político-econômico capitalista, sob a denominação de neoliberalismo, pós-neoliberalismo e seus desdobramentos, analisado por diferentes estudiosos. Esse processo tem nas palavras de Alessandra Arce uma explicação resumida e elucidativa do que se reflete nas escolas brasileiras. Para essa autora, as desigualdades sociais deveriam, segundo os mentores do projeto neoliberal, serem tomadas como “[...] a bandeira moral do neoliberalismo, pois caso ocorra a desigualdade, esta não seria considerada como algo não natural, então seu oposto, também se dá de maneira natural, pois em uma sociedade os indivíduos são diferentes, o que os impossibilita de atingirem fins coletivamente. Sempre teremos os mais fracos que ficarão para trás, podendo talvez com uma jogada de sorte mudar o rumo de suas vidas: “As desigualdades, ao que se presume, são simplesmente os resultados causais da atividade individual, que poderiam ser revertidos em seu modelo, por uma nova jogada de sorte”. Segundo Frigotto (1995, p. 83), para Hayek, é a igualdade social, imposta pelo Estado totalitário, que leva à servidão, sendo saudável que em uma sociedade alicerçada no individualismo exacerbado tenhamos a desigualdade, que é um processo natural. Podemos afirmar que, para Hayek, o tema “luta de classes”, a partir do exposto, se torna vazio, sem nenhum significado, tendo apenas indivíduos que devem ser respeitados quanto às suas diferenças e que tentam viver dignamente dentro dos limites que suas capacidades permitem” (ARCE, 2001, p. 253).

O termo desigual destacado por Ferreira (2005), se contextualizado a partir dos estudos de Magda Soares (2001), tem implicações ideológicas bastante próximas ou diretamente ligadas a um processo social, político e econômico responsável pelos problemas educacionais nos primeiros anos de escolarização, portanto de alfabetização. Para Soares (2001, p. 12):

Nas sociedades capitalistas, a divisão de classes é resultado não das características dos indivíduos, mas da divisão do trabalho; isto é, é determinada pelo modo de produção capitalista, em que um grupo, dono do capital, se apropria do trabalho de outro grupo, que vende sua força de trabalho ao primeiro.

Para a autora, essas constatações revelam que os problemas relativos ao desempenho dos alunos provenientes das camadas populares têm origens econômicas e, portanto, não estão relacionados com “[...] desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão ou inteligência” (SOARES, 2001, p. 12).

Entendemos que superar essas questões se constitui na base do processo educacional para que seja revertido em educação igualitária e de qualidade para todos. E isso deve começar desde os primeiros contatos da criança com o saber institucionalizado e considerar todo o contexto social, cultural, econômico do qual cada indivíduo faz parte e do qual traz consigo para a escola os conhecimentos aprendidos nas interações sociais vivenciadas fora dos muros escolares. Para a autora, as desigualdades e “deficiências” dos alunos que ingressam nos bancos escolares todos os anos – explicadas por diferentes ideologias que buscam na sociologia, na cultura, no dom, na conformação social os elementos para determinar que os alunos pouco aprendem não por culpa de um contexto marcado por dominadores e dominados e sim por causa de diferentes fatores que se somam e que acabam por colocar a culpa sobre o aluno –, não caracterizam um problema centrado no aluno no sentido de sua “deficiência” linguística (SOARES, 2001, p. 12), porque seu insucesso tem causas sociais, políticas, econômicas e culturais. Isso deve-se ao fato de vivermos em uma sociedade que tem na linguagem seu principal elemento de interação – social, política, econômica, cultural – e que se trata de um produto cultural e responsável pela transmissão dessa mesma cultura na qual é produzida. Entendemos, então, como necessário contestar a ideia de que existe uma “deficiência linguística” nas crianças oriundas das classes populares e que isso resulta no seu aprendizado deficiente. É dever da escola reavaliar práticas para valorizar as diferenças e trabalhar com elas no sentido de inclusão e consequente crescimento

dos alunos das classes para que sejam alfabetizados conforme os padrões da norma culta, sem que se percam as características de seu contexto que tornam cada indivíduo um ser único.

No Brasil, as tentativas de reverter o quadro de evasão escolar e de insucesso foram, desde 1970 feitas por meio de políticas públicas educacionais centradas na ideia de uma educação compensatória que preparasse a criança para a aquisição do código linguístico formal e culturalmente aceito como padrão e norma nos primeiros anos escolares, cabendo às instituições de Educação Infantil esse trabalho. Desse modo, na fase pré-escolar a criança deveria adquirir certas habilidades que a tornariam apta à alfabetização propriamente dita.

Essa “preparação para a escola” se propõe, sobretudo, submeter a criança a atividades de “socialização”; partindo do pressuposto de que a socialização que ela vivencia em seu contexto familiar é “pobre”, “deficiente”, pretende substituí-la (ou *compensá-la*) pelo processo de socialização considerado “rico” e “adequado”, que não é outro senão aquele que as crianças das classes menos favorecidas têm a oportunidade de vivenciar em seu próprio contexto familiar e cultural (SOARES, 2001, p. 32) (Grifo da autora).

A autora adverte, no entanto, que esses programas de educação compensatória importados dos Estados Unidos na década de 1970 haviam sido considerados pelos estudiosos americanos como um fracasso, portanto obsoletos e inadequados. A adoção desse tipo de educação se alastrou pelo Brasil nos anos 1980 e gerou uma série de discussões entre os educadores, principalmente, o que resultou em propostas de mudanças tanto no âmbito das políticas públicas para a educação quanto no das práticas pedagógicas adotadas nas escolas (SOARES, 2001, p. 33).

Neste caso, podemos nos situar quanto à elaboração da Proposta Curricular Catarinense no sentido de que ela se constitui em um documento político e que tem como princípio a adoção de um conhecimento reconhecidamente válido e valorizado por determinados grupos sociais/culturais. Embora suas prerrogativas de uma educação para a transformação social, as áreas de conhecimento que integram o documento, as concepções teórico-metodológicas, a filosofia e ideologia que permeiam essa Proposta caracterizam o pensamento de um grupo, o que nos retorna às comunidades epistêmicas como condicionantes das discussões e elaboração de currículos. Para Moreira (2000, p. 11),

O currículo constitui significativo instrumento utilizado por diferentes sociedades tanto para desenvolver os processos de conservação, transformação e renovação dos conhecimentos historicamente acumulados como para socializar as crianças e os jovens segundo valores tidos como desejáveis.

Se reportarmos essa compreensão sobre o currículo para o que foi desenvolvido em Santa Catarina por conta da Proposta Curricular, em especial sobre alfabetização e letramento, podemos entender que os autores adotados como base para a teorização, discussões e encaminhamentos, à época, estavam atualizados com o que havia de recente. Isso incluía a possibilidade de práticas de alfabetização direcionadas às crianças para desenvolverem ações discursivas com compreensão efetiva do código linguístico centrado na escrita. Isso nos conduz à ideia de currículo como disseminador de uma cultura ou de conhecimentos considerados válidos por uma determinada classe influenciada por grupos cujos pensamentos tenham afinidade com o que se deseja alcançar não para a coletividade, mas para uma pequena parcela da sociedade. Os encaminhamentos aos alfabetizadores dos primeiros anos de escolarização, se observados amplamente, trouxeram o que havia de possibilidades reais de “dar certo”. Contudo, algo não ocorreu como deveria, pois, passados 20 anos desde a primeira versão da citada Proposta, o Estado continua com reprovação de alunos, embora seja destaque nos índices de aproveitamento escolar quando comparado aos demais Estados da federação.

Que motivos, interesses e possibilidades não concretizadas por meio desse documento ou das ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação e Desporto de Santa Catarina estão por trás desse insucesso? Será que os professores desconhecem o conteúdo dessa Proposta? Se a conhecem, a utilizam como base para seu trabalho pedagógico? Os últimos dois questionamentos têm por base os estudos sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina em diferentes áreas do conhecimento. Skrsypcsak (2007), por exemplo, analisa esse documento sob a perspectiva da Educação Física e entende que houve equívocos desde os encaminhamentos teóricos propostos para essa área até a disseminação desse documento aos profissionais da rede estadual de educação. Para esse autor, não houve participação efetiva dos educadores na elaboração da Proposta. Também considera que a formação dos professores quanto ao teor e encaminhamentos da Proposta está aquém do esperado no que trata de aliar a teoria à prática cotidiana, portanto deixa a desejar enquanto prática norteadora do trabalho de sala de aula.

Thiesen (2007), que trabalhou com o grupo de elaboração da Proposta e posteriormente organizou um grupo de estudos sobre a mesma, considera como um dos principais entraves nesse sentido a carência de avaliação do trabalho pedagógico dos professores de educação básica quanto ao uso e adequação da Proposta ao cotidiano escolar. Se não se avalia a implementação de um documento desse porte, também não há como perceber se ele atende aos propósitos aos quais se destina. Isso constitui, na perspectiva desse

autor, uma fragilidade na questão de monitoramento desse trabalho por parte dos gestores da Proposta Curricular de Santa Catarina.

Furlanetto (2006), que também trabalhou com o grupo de elaboradores dos textos relativos à língua portuguesa, aponta para o despreparo dos professores da rede estadual de ensino em compreender os pressupostos teóricos contidos nesse documento, condição que resulta desde a formação nos bancos escolares do ensino fundamental, não caracterizando, portanto, um processo de culpabilização do professor, mas considerando que isso reflete todo um contexto social, político e econômico que influencia na formação profissional. A partir de pesquisas de outros estudiosos sobre a Proposta e dos trabalhos que realizou diretamente a campo para identificar os motivos pelos quais esse documento parece não ter se efetivado como prática nas escolas estaduais, a autora destaca que a formação dos professores constitui um dos elementos importantes nesse sentido. Esse contexto não está relacionado somente a Santa Catarina, conforme revelam diversos estudos na área da educação que apontam para a precariedade da escola brasileira, o que resulta também na precariedade da formação profissional de sujeitos com condição de perceber as diferentes nuances da sociedade a que pertencem e agirem sobre ela. Se há deficiências quanto à formação dos profissionais da educação, isso pode resultar em problemas de compreensão dos documentos que são encaminhados a esses sujeitos e que tendem a orientá-los quanto ao seu fazer pedagógico.

Ao analisarmos essas questões, entendemos que as respostas para nossos questionamentos podem estar justamente aí, nessas três categorias de análise: a da divergência teórica quanto aos encaminhamentos teóricos e metodológicos, a falta de avaliação e sistematização de ações em favor do trabalho efetivo com a Proposta juntamente aos professores da rede pública estadual de ensino e, principalmente, a formação desses professores.

Para confirmar essas possibilidades foi necessário, primeiro, buscarmos no documento analisado as questões que fundamentam o ensino na Educação Infantil e incidem sobre o trabalho posterior nas escolas de primeiro ano do ensino fundamental. De acordo com a Proposta Curricular Catarinense, essa modalidade e fase da educação tem por princípios norteadores a serem apropriados pelos educadores a promoção do

[...] desenvolvimento físico, emocional, intelectual e social da criança. [...] a apropriação do conhecimento científico e dos bens culturais produzidos pela humanidade, através de currículo trabalhado de forma interdisciplinar. [...] desvelar as desigualdades sociais, trabalhando com a criança os conflitos existentes, na busca de transformações alicerçadas em um novo

relacionamento ético, político e afetivo (SANTA CATARINA, 1989a, p. 22).

Conformes aos princípios da concepção histórico-social, os autores desse texto adotaram como fundamentação teórica para essa modalidade de ensino os trabalhos de Lev Semiónovich Vygotsky<sup>31</sup> e Henri Wallon<sup>32</sup>, resultantes de pesquisas sobre a “[...] construção do ser humano e sua contribuição da educação sistematizada neste processo, que é dialético e histórico” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 22, 23). A interação do sujeito “[...] com a realidade se dá através de mediações que permitem que ele seja transformado pela natureza, que por sua vez é transformada por ele”. O que diferencia um teórico do outro é que o primeiro entende a mediação por meio da linguagem e Wallon considera que isso se processa por meio da emoção. Detemo-nos sobre o pensamento de Vygotsky em especial, neste estudo, por entendermos que ele se aplica às concepções de alfabetização com letramento desenvolvidas conforme a Proposta Curricular de Santa Catarina nos primeiros anos do ensino fundamental.

Para esse estudioso, os estudos sobre o pensamento e a linguagem concebem a ideia de que isso deve ser estudado a partir do significado da palavra e não na dissociação entre sons e fonemas, conforme desenvolvido àquela época. Deve-se adotar o significado como unidade de partida para a compreensão da natureza do pensamento verbal e, nesse caso, a análise semântica constitui o fundamento a ser perseguido em estudos do gênero. Desse princípio se destaca outro, que trata sobre a comunicação por meio da fala como “intercâmbio social” (VYGOTSKY, 1996, p. 5). Embora tenhamos generalizado os ensinamentos deste estudioso, essas duas características sobre pensamento e linguagem nos levam às considerações sobre alfabetização com letramento, compreendidas como processos de interação social complementares.

Para Sonia Kramer (2004), a alfabetização de fato começa antes da escola, nas interações sociais estabelecidas pela criança no meio em que vive, o que retoma o pensamento de Luria (2003) sobre o desenvolvimento do pensamento e da linguagem, no que esse autor entende por pré-história da escrita na criança. Nesta sociedade de início de milênio, pode-se

---

<sup>31</sup> Lev Semiónovich Vygotsky (1898-1934) desenvolveu seu trabalho a partir de estudos nas áreas da linguística, das ciências sociais, da psicologia, da filosofia e das artes, o que revela seu pensamento amplo no que diz respeito ao determinismo histórico subjacente à ideia de homem, ou da determinação histórica da consciência e do intelecto humanos (VYGOTSKY, 1996, p. viii).

<sup>32</sup> Henri Wallon (1879-1962) realizou seus estudos à luz da psicologia, mas também estudou filosofia e medicina e aos poucos se aproximou da educação, área na qual estudou aspectos relacionados à aquisição do conhecimento por parte da criança, em especial a emoção como mediadora no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem (SILVA, 2007).

pensar que são bem poucas as crianças que não tenham, em nenhum momento de sua vida pré-escolar, se deparado com o código escrito, com símbolos ou representações capazes de estabelecer um vínculo de comunicação entre elas e o meio que as cerca. É possível que a criança não tenha desenvolvido o hábito de observar isso como um processo sistêmico, mas conhece, fala, se comunica e interage a seu modo com as pessoas e coisas que a rodeiam. Conforme Bernd Fichtner<sup>33</sup>, ao retomar os estudos de Vygotsky sobre a mediação cultural:

Os seres humanos vivem em um ambiente transformado pelos artefatos das gerações anteriores desde o início da espécie humana. A função básica desses artefatos é coordenar os seres humanos com o mundo físico e uns com os outros. Esses artefatos são mediadores culturais (FICHTNER, 1998, p. 22).

Ao transferirmos essa fala para o processo de aquisição e decodificação do código escrito desenvolvido na escola, podemos dizer que a criança, mesmo nas classes de Educação Infantil, traz consigo uma bagagem cultural e gráfica (no sentido de códigos de escrita) a ser relevada no trabalho de mediação do alfabetizador. Mesmo as crianças que vivem em zonas afastadas dos centros urbanos têm contato com algum símbolo, com alguma situação de escrita, embora não seja tão diversificada quanto às demais sociedades. Ao trabalhar com essas crianças, o professor necessita saber ler no meio em que elas vivem os elementos que vai usar em sala de aula para aproximá-las, valorizar o que sabem para então poder trabalhar com outras possibilidades de escrita, de códigos, de representações. Isso sem falar na importância de valorização da oralidade, do conhecimento, da cultura, da vivência de cada um, porque são sujeitos e estão em interação com mundo, o que se processa de maneiras diferenciadas para cada cultura. Não considerar esse conhecimento prévio e que forma a peculiaridade de cada criança no processo de aprendizagem consiste em trabalhar para a exclusão, para a supervalorização de uma linguagem padrão formal adotada pelas elites. Conforme Lompscher<sup>34</sup> (1998, p. 87),

[...] a aprendizagem é direcionada para a auto-modificação e para o auto-desenvolvimento do aluno, e sua relação com o material de aprendizagem serve como meio para alcançar seus objetivos. À medida que adquirem conhecimentos literários, matemática básica e outros conhecimentos sociais, as crianças desenvolvem uma relação mais ou menos mediada pelo mundo social e natural.

---

<sup>33</sup> Conferencista que abriu as discussões estabelecidas durante o Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina, realizado no período de 02 a 06 de dezembro de 1996 e que consolidou os trabalhos de elaboração da Proposta Curricular catarinense, sob o tema: Psicologia histórico-cultural: “Vygotsky – 100 anos”.

<sup>34</sup> Joachim Lompscher, da Universidade de Potsdam, também fez conferência por ocasião do Primeiro Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina realizado em 1996.

Os conhecimentos aos quais se refere o conferencista são aqueles que formam a base do trabalho a ser desenvolvido nas classes de alfabetização e servem como mediadores entre o que a criança conhece e o que ela deseja (ou necessita) conhecer.

No que trata da linguagem, para esse documento ela se constitui em um dos eixos organizadores do trabalho pedagógico, portanto deve ser compreendida como “[...] possibilidade de estabelecer interações” e como constituinte do pensamento. O trabalho tendo a linguagem como elemento mediador inclui o incentivo por parte do professor para que a criança se manifeste, verbalize pensamentos e conhecimentos, sem esquecer que culturalmente ela está inserida em uma sociedade que privilegia a escrita. Assim, ela está cotidianamente imersa em diferentes possibilidades de comunicação por meio do código linguístico. A função da escola, nesse caso, é a de estimular esse conhecimento. Para isso, há necessidade de se colocar a criança em contato com diferentes tipos de textos para estimular sua curiosidade pela língua e a “[...] forma de representá-la através da escrita” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 30).

Embora a perspectiva desses procedimentos, entendemos que a Proposta Curricular, apesar de trazer a necessidade de valorização da cultura individual de cada criança, seus saberes e vivências extraescolares, acaba por privilegiar na sistematização de conteúdos e de possibilidades de escrita a linguagem padrão, em detrimento da bagagem cultural do aluno.

Sob a perspectiva teórica, a Proposta Curricular insere-se na linha de documentos curriculares direcionados à valorização da cultura comum, contudo, ao analisarmos esse documento quanto aos seus encaminhamentos, ao nosso entender, na prática, é o saber institucionalizado e a cultura dominante que sobressaem. Respaldamo-nos para essas afirmações nos estudos de Apple, embora este autor se atenha à questão sociológica do currículo, quando se refere à ideologia que subjaz às formulações e reformulações curriculares, o que acaba também por considerar as comunidades epistêmicas. Nessa acepção, o conhecimento veiculado nos currículos é pré-determinado e tem por base o que um determinado grupo ou sociedade considera como válido. Além dessa questão, destaca-se o que não se ensina aparentemente na escola, considerado por diferentes autores como currículo oculto. Nas palavras de Apple (2006, p. 127), constitui “[...] normas e valores que são implícita porém efetivamente transmitidos pelas escolas e que habitualmente não são mencionados pelos professores dos fins objetivos”.

Com isso, podemos entender que além da grade oficial de conhecimento por áreas e conteúdos, também determinados de acordo com a percepção de um grupo específico e em geral sob influência de sistemas econômicos e políticos, os alunos entram em contato com

determinados valores que lhes são imputados aos poucos, como diria Apple (2006, p. 128) de maneira “suave” e que retomam valores historicamente construídos pelas classes sociais, políticas e econômicas dominantes. Embora a Proposta Curricular de Santa Catarina tenha como ideal a valorização da cultura popular no sentido de uma educação para todas as classes sociais, especialmente voltada para a educação dos menos favorecidos economicamente, a ideia de ajustamento social, de inclusão e de aceitação do outro se dá a partir da cultura dominante.

A escola, conforme diferentes posições teóricas, foi criada para atender aos interesses da burguesia. Isso não parece ter-se modificado consubstancialmente, pois os encaminhamentos da escola (no sentido de formar para a cidadania, para a participação e para o mercado de trabalho com objetivos de conquista de qualidade de vida) ainda atendem aos desejos da classe burguesa, cujos ideais são incorporados pelas demais classes sociais. A escola se torna, nesse sentido, uma das instituições divulgadoras dessa ideologia. De acordo com Arroyo (1999, p. 133), “Em nossa cultura política, o Estado, os governos ou os grupos técnicos, políticos e intelectuais e, recentemente, até organizações privadas, definem o que convém à sociedade, às famílias e às escolas, aos profissionais, sobretudo de educação básica”. Se pensarmos no documento norteador da educação catarinense, entendemos que ele foi construído/elaborado e colocado a campo para a leitura e análise dos professores da rede estadual de ensino por grupos distintos vinculados ao grupo central da Secretaria de Educação do Estado. Embora tenha se dado a participação de professores, havia por trás dessa colaboração um grupo de comando. Isso caracteriza essa Proposta também como um instrumento de poder e de ideologia, o que confirma as colocações de Arroyo (1999) de que em tese é o Estado, por meio de seus agentes, e outros organismos ou instituições que determinam o que devemos saber, o que os alunos devem aprender nas escolas.

Importante se faz lembrar que a Proposta Curricular, nos discursos nela veiculados, traz a possibilidade da autonomia do professor, da escola, de adaptar os encaminhamentos à realidade de cada comunidade na qual a escola está inserida. No entanto, essa autonomia é quebrada quando a Proposta se torna prescritiva no sentido de que determina o que deve ser feito, sendo que o verbo “dever” se torna comum nesse discurso, em especial quando trata sobre o fazer pedagógico.

Relacionado a isso, esse documento foi planejado a partir de um Órgão Central. Quanto a isso, precisamos considerar que seus idealizadores não estavam, naquele momento histórico, em sala de aula. Se não foi construída a partir da prática cotidiana, já iniciamos um processo de política pública que vem do alto e, por isso mesmo, não consegue alcançar a

escola como um todo, mesmo que sob seus princípios destaque-se a ideia de construção democrática, de participação. A leitura de Arroyo sobre a questão democrática das reformas curriculares embasa nossa análise sobre esse aspecto. Para o autor, é vigente na sociedade uma “cultura política” a acreditar que a mudança efetiva na escola só pode dar-se a partir de propostas que venham de uma instância maior e externa à escola. Para validá-la, coloca-se a ideia de que os professores podem participar desse momento, contribuir com sua construção. Para Arroyo (1999, p. 134),

[...] podemos notar que tenta se democratizar conforme o estilo de formulação das políticas de intervenção. Para a intervenção do alto ser mais “democrática”, criam-se canais para que os professores deem palpites no momento de planejar e elaborar as propostas, para que se sintam mais comprometidos com elas e as adaptem á realidade específica de sua escola e de sua turma. Uma solução insuficiente, por mais democrática que pareça. Não se muda por intervenção, nem sequer construindo “participativamente” intervenções ou modelos para que os professores os adaptem a sua realidade. A questão é repensar esse estilo de inovação escolar via modelos e via consenso e adesão na aplicação de modelos.

Essas considerações nos remetem à questão do currículo e da educação como instrumentos de poder tanto na escola quanto no âmbito político e econômico onde são formuladas as políticas de intervenção na educação. Conforme Moreira (1995, p. 20, 21), “[...] Não é mais possível alegar qualquer inocência a respeito do papel constitutivo do conhecimento organizado em forma curricular e transmitido nas instituições educacionais”. No caso do documento analisado, não pudemos nos furtar a considerá-lo como um documento político, elaborado em um momento histórico determinado por questões políticas, sociais e econômicas e que refletiram diretamente no que foi impresso nas páginas da Proposta Curricular de Santa Catarina. O discurso governamental reiterou no próprio documento consubstanciado em Proposta Curricular que ela trouxe inovações no campo do currículo para o Estado, chamou os professores à participação, colocou o conteúdo nela expresso para análise em diferentes ocasiões e disponibilizou material teórico aos professores para auxiliá-los na compreensão desse conteúdo. Por isso, entendemos que a ideia de um currículo democrático deixa de ter sentido quando esse documento foi elaborado por grupos determinados e intelectuais de diferentes instituições de ensino superior que prestaram assessoria ao Órgão Central. Este, por sua vez, instituiu grupos de formadores direcionados ao trabalho de orientação, discussão e contato com os educadores para deles obter contribuições em relação ao conteúdo curricular. E novamente refletimos, as orientações e encaminhamentos do Órgão Central constituíram-se em prática? Os professores participaram

desse momento histórico de livre e espontânea vontade e suas contribuições foram acatadas? A formação estruturada e desenvolvida pelo governo estadual chegou de fato ao professor de sala de aula? Para responder a esses questionamentos, entendemos a necessidade de estudos por parte do Estado que mostrem a efetividade da Proposta em relação às questões pedagógicas. Contudo, nas pesquisas efetuadas para esta dissertação, não encontramos material que pudesse nos orientar quanto ao processo avaliativo constante desse processo e sua função de norteador do ensino no Estado catarinense.

O conteúdo referente à alfabetização com letramento também suscita questionamento. Do modo como está disponibilizado, ele se torna um texto possível de ser compreendido pelo professor como documento orientador da prática pedagógica, mas não constitui uma prescrição? Ao considerar, nos exemplos do que poderia ser usado com os alunos, uma cultura característica do meio urbano não estaria a Proposta dando ênfase a uma sociedade específica, de certo modo contradizendo seu teor de Proposta que valoriza a cultura comum e não a elitizada?

Sob essa perspectiva, entendemos que um dos problemas relacionados à alfabetização com letramento se delineia no documento norteador da educação do Estado quando valoriza teoricamente o que o aluno possui, mas, na prática, propõe ao educador um trabalho direcionado à formalização da linguagem culturalmente aceita como “correta” (grifo nosso).

Isso nos remete à conceituação de Sérgio Leite para a alfabetização que “[...] deve ter o texto como ponto de partida e de chegada do processo”. A alfabetização, nesse sentido, é desenvolvida sob a perspectiva do letramento e ambos os processos caminham juntos e se complementam. O dialogismo é considerado também por Leite (2010, p. 33) como a relação entre aluno, professor e colegas e tende a ser o centro do trabalho de alfabetização, o que implica na valorização do diálogo, da interação verbal como princípio para o alfabetizar.

Quanto ao que está por trás de qualquer conceito sobre letramento, Kleiman (2003) objeta que, ao se pesquisar sobre práticas de letramento, encontra-se implícito um conceito ideológico que tem por base o poder, a autoridade e a classe social.

Nesse sentido, o pesquisador, ao analisar práticas de letramento leva imbuído nos procedimentos de pesquisa uma ideologia que será a base para sua análise, o que não representa a conceituação como um todo de letramento, porque isso está subjacente ao conceito e valorização de sociedade e de cultura. Sob essa perspectiva, conceituar letramento também requer observar as mudanças sociais, políticas e econômicas e principalmente culturais que vão determinar que tipo de letramento cada

sociedade quer ou necessita para atender aos seus propósitos (KLEIMAN, 2003, p. 38).

Quando pensamos essa possibilidade e a situamos em nosso contexto e objeto de análise, entendemos que a Proposta Curricular de Santa Catarina e os pressupostos filosóficos, teóricos e metodológicos que a embasam no que trata da alfabetização com letramento valorizam um padrão e, embora coloquem sobre a necessidade de um alfabetizador estar atento à percepção e valorização da diversidade linguística cultural de sua classe de alunos, acaba por trabalhar em sala de aula sob os princípios de uma educação que pretende incluir o sujeito no meio socialmente aceitável e considerado como válido. E que é o da classe dominante.

Se esse é o conhecimento tido como válido, conforme apontam diferentes estudiosos sobre o currículo e suas implicações para a escola, e o perseguido no trabalho de alfabetizar, então, na prática, continuamos a realimentar políticas públicas que atendem a interesses internacionais e não às necessidades de cada comunidade escolar. Isso nos leva ao pensamento e análise de Arce (2001) a respeito das questões socioeconômicas e políticas que regem os programas educacionais veiculados no Brasil especialmente desde os anos 1980 (coincidentemente época de gestação da Proposta Curricular Catarinense).

A autora destaca seus estudos sobre a LDB sob a perspectiva de um documento construído e constituído de acordo com os princípios das políticas neoliberais para a formação de professores. Isso nos leva para o outro lado da questão sala de aula, para observá-la a partir da percepção do professor. Para essa autora,

Logo nas considerações preliminares, podemos identificar o alicerce do aprender a aprender aplicado à formação do professor, seguido dos quatro pilares propostos pela Unesco, e a preocupação pragmática e utilitária com o conteúdo a ser ensinado, quando o documento afirma que a escola deve tomar para si a articulação coerente do “o que”, do “como” e do “para que” se ensina, regida por conteúdos escolhidos conforme sua utilidade imediata para o aluno e provindos somente de problemas da prática, excluindo totalmente as questões teóricas que envolvem questionar os “porquês” e a própria função da educação e do professor em nossa sociedade, devendo ser o mesmo formado dentro deste princípio (ARCE, 2001, p. 263).

Conforme essas colocações, entendemos que o documento em análise também se caracteriza, embora as prerrogativas contrárias, como um trabalho elaborado no calor da hora no sentido de suplantar as políticas públicas pensadas unicamente sob a concepção do capital. Mas, em sua gênese, também se consolida como uma política pública que segue padrões dos encaminhamentos neoliberais para a educação nacional.

Trata-se de um trabalho sistematizado, que tem em seu bojo a pretensão de se tornar um norte e não uma prescrição, conforme salientado nas diferentes versões e revisões dessa Proposta. Contudo, ao sistematizar e colocar aos professores um documento desse porte, esqueceu-se de que os sujeitos que deveriam colocar essa Proposta Curricular que determina o currículo das escolas catarinenses em prática não possui os elementos necessários para compreender o que isso representa para si e para a educação. De acordo Soares (2006, p. 55),

[...] seja qual for a faceta que se considere, desse fenômeno multifacetado que é o currículo, seja qual for a teoria no quadro da qual se analise o currículo [...] é inevitável reconhecer que há sempre um mesmo processo que perpassa e fundamenta as questões curriculares: o processo de tornar objeto de ensino, no interior da instituição *escola* valores, atitudes, comportamentos que se supõe serem desejáveis ou necessários fora dela, para adequadamente viver e conviver em determinada sociedade.

Implica-se dizer que o professor faz parte de um contexto curricular que o educou sob a perspectiva de uma cultura dominante, a do capital, com ensino metódico e pragmático de formação para o trabalho e não para a prática pedagógica ou à percepção crítica e necessária às condições de cidadania.

A leitura até aqui efetuada nos permitiu recompor um contexto de elaboração e prática de uma política pública direcionada à educação catarinense que tem seu mérito, porém, não podemos afirmar que tenha alcançado suas metas quanto ao processo de alfabetização com letramento. Sabemos que nossa análise pode ser contestada, embora se some às diferentes leituras efetuadas em diversas instituições de ensino superior deste Estado sobre aspectos relacionados às diversas áreas do conhecimento contextualizadas e conceituadas na Proposta Curricular de Santa Catarina como norte ao fazer pedagógico. Todos os trabalhos encontrados apresentam pelo menos um problema que impede esse documento de alcançar os objetivos propostos. Por isso, destacamos a necessidade de mais leituras, reflexões e ações efetivas no sentido de interferir nessa realidade e contribuir para a qualidade da educação catarinense. Na sequência apresentamos as considerações finais desta dissertação, trazendo os principais aspectos que nos guiaram nessa caminhada e os resultados obtidos com a pesquisa bibliográfica e documental.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quanto mais progride a humanidade, mais rica é a prática sócio-histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Razão por que toda a etapa nova no desenvolvimento da humanidade, bem como no dos diferentes povos, apela forçosamente para uma nova etapa no desenvolvimento da educação [...]. Esta relação entre o progresso histórico e o progresso da educação é tão estreita que se pode sem risco de errar julgar o nível geral do desenvolvimento histórico da sociedade pelo nível de desenvolvimento do seu sistema educativo e inversamente.

Alexei Leontiev, 1978

Quando nos propusemos a estudar a Proposta Curricular de Santa Catarina e direcionar as discussões para o texto que trata sobre a alfabetização com letramento sabíamos estar diante de um processo histórico. O que não conhecíamos era a dimensão desse documento quanto às suas implicações sociais, políticas e culturais que incidiram sobre os processos educativos desenvolvidos nas escolas públicas catarinenses, objetivo dos que trabalharam na composição desse norteador curricular.

Elaborada para ser o norte do processo pedagógico das escolas públicas do Estado, a Proposta Curricular envolve todas as áreas e níveis do conhecimento. Isso lhe confere tanto um caráter de inacabamento quanto de circularidade. Na medida em que trata sobre a educação infantil, a alfabetização, as demais áreas do ensino fundamental, médio, ensino técnico, educação de jovens e adultos e formação de professores que, ao saírem dos cursos, tenderão a assumir classes de ensino de acordo com suas especificidades. Essa foi a condição que nos revelou a necessidade de estabelecer um ponto de partida que também pudesse representar um horizonte de chegada ao caminho pretendido.

Para estabelecermos o ponto de partida, adotamos como tema de nossa dissertação a alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina. Isso porque, a sociedade da qual somos parte, que nos forma e contribuímos para formar tem como fundamento de sociabilidade a escrita. O que fazemos, pensamos, conhecemos e precisamos aprender em geral nos é apresentado por meio de códigos linguísticos, pela linguagem, o que caracteriza essa sociedade como grafocêntrica. Por ser assim, dominar esse código é a condição base para que o sujeito seja considerado como ser social.

Isso nos leva ao princípio de que o domínio do código escrito e a habilidade de usá-lo em diferentes situações de interação social tem por base a escolarização. A escola surge

nesse caso como o principal espaço promotor da alfabetização. Na escola são efetuados os primeiros contatos formais propriamente ditos com o uso da escrita, ou seja, quando nos inserimos nos rudimentos da linguagem para aprendermos a ler e a escrever.

Importante lembrar, no entanto, que a aquisição da linguagem não começa na escola. Ela faz parte da vivência de cada um. Desde o momento em que a criança nasce até o dia em que entra para a escola ela tem contato com a linguagem de diferentes maneiras, seja pela fala seja por imagens, jogos e brincadeiras, mas principalmente por meio da interação com outras pessoas. Daí a importância de se estudar os processos de alfabetização com letramento para compreender de que modo a escola, e neste caso específico a Proposta Curricular de Santa Catarina, institui encaminhamentos aos professores no sentido de orientá-los quanto à inserção da criança no mundo da escrita.

Outra questão que nos moveu ao longo da construção do projeto e que também contribuiu para a delimitação do tema a ser abordado na dissertação diz respeito à linguagem, principalmente a escrita, como instrumento de poder. Um poder que foi historicamente negado às classes populares. Não a linguagem que se adquire na interação social ou nos rudimentos de leitura e escrita que se aprende nas classes de alfabetização. Mas a habilidade do sujeito que domina a linguagem no pensar e no refletir sobre si e o mundo, habilidade que tem seu princípio formal na escola e tende a ser desenvolvida por toda a vida do sujeito, conforme este adquire capacidade reflexiva. Por isso nos propusemos a estudar a alfabetização com letramento e não somente alfabetização ou alfabetização e letramento. Importante lembrar que na Proposta Curricular de Santa Catarina por mais de dez anos não se falou em letramento, embora estudiosos sobre o tema tenham situado palavra e conceito nas letras brasileiras desde os anos 1980.

Ao percebermos que havia uma espécie de lacuna nesse sentido, e que só foi preenchida nos cadernos temáticos em 2005, entendemos que nosso objetivo seria o de discutir a alfabetização COM letramento nessa Proposta. De um lado, para entender os motivos pelos quais não se explicita o letramento antes de 2005 e de outro para entender como se deu a construção e conceituação do conteúdo relativo ao processo de alfabetização com letramento nesse documento.

O estudo sobre a Proposta Curricular e a alfabetização com letramento justificou-se em razão da sociedade em que vivemos e que valoriza a escrita elemento condicionante à determinação do ser social.

Pensar a linguagem sob essa perspectiva implica considerar que o homem é um ser histórico, determinado pelas relações que estabelece no contato com outros sujeitos e que

também os modifica. Isso nos leva a pensar na questão da linguagem como decorrente desse processo e que ela assume importância relevada no momento em que é institucionalizada como saber necessário ao sujeito social. A importância de se estudar uma Proposta Curricular e a alfabetização com letramento que ela orienta, ambos processos sócio-histórico-culturais, exige que se pense texto e contexto, tanto o contexto no qual o documento foi produzido quanto o contexto que ele teórica e tecnicamente orienta.

A Proposta Curricular de Santa Catarina foi produzida em um momento singular da história brasileira e por consequência catarinense, a redemocratização do país após mais de vinte anos de ditadura militar e de engessamento das possibilidades de políticas públicas sob a perspectiva democrática. Em decorrência do arrefecimento da ditadura, aumentaram as discussões promovidas por diferentes organizações sociais, dentre elas os professores que pediam, no final dos anos 80 do século XX, mudanças significativas para todo o sistema educacional brasileiro. Isso envolvia melhores condições de trabalho e de salários, liberdade de expressão (solicitação de todos os movimentos societários da época), mudanças na legislação e nas diretrizes pedagógicas, democratização do ensino, melhores condições físicas e materiais para as escolas e condições de progresso efetivo dos alunos no sentido do aprendizado.

Ao falarmos em contexto social e histórico, na perspectiva brasileira, nos referimos a um contexto determinado por organismos internacionais, pois o século XX assistiu à ascensão norte-americana e seus meios de controle embasados pelos ideais capitalistas neoliberais. Essa ideologia foi sendo implantada e incutida nas escolas, possui objetivos delineados e prazos a serem cumpridos. Isso trata dos acordos assinados pelo governo brasileiro desde 1990, quando se realizou em *Jomtien*, na Tailândia<sup>35</sup>, uma conferência entre países desenvolvidos, em desenvolvimento ou subdesenvolvidos. Naquele encontro, acordos foram assinados para que os países que contraíram empréstimos com o Banco Mundial se adequassem à agenda social, política e cultural determinada pelos países hegemônicos. Dos vários aspectos desses acordos, nos detemos àquele que orientou nossas discussões em diferentes momentos desta dissertação, os encaminhamentos para a educação nacional. Dentre as metas estabelecidas em *Jomtien* e reafirmadas em outros encontros realizados desde então, destaca-se a necessidade do Brasil em erradicar o analfabetismo, condição que impede o desenvolvimento do capital.

---

<sup>35</sup> Em 1990, países capitalistas hegemônicos realizaram a Conferência Educação para Todos em *Jomtien*, na Tailândia, para estabelecer planos de ações a serem desenvolvidas pelos países em desenvolvimento e subdesenvolvidos (nomenclatura usada à época) para erradicação do analfabetismo e promoção de educação para todos os cidadãos. Para isso, prazos e ações foram determinados para que esses objetivos se cumprissem (LIBÂNEO, 2012).

Para atender à demanda de mão de obra barata é necessário que essa força seja alfabetizada. Ser alfabetizado para o contexto do século XX tratava-se de conhecer o necessário para entender o processo de produção, interpretação de manuais, ou seja, o necessário para o trabalho fabril. Mais tarde, já quase às portas do século XXI, novas conformações políticas e econômicas passaram a exigir não somente o técnico com condição de entender os manuais, mas também sujeitos capazes de pensarem por si no contexto capitalista. Isso gerou uma sociedade individualista e a concorrência para o mercado de trabalho com pessoal capacitado em uma área específica, mas dinâmico o suficiente para perceber as necessidades da empresa. Campanhas de *marketing* e cursos de gerenciamento de empresas tornaram-se elementos importantes na formação de lideranças para o capital.

Mas e as escolas, a educação nesse contexto? Seguiram um caminho semelhante sem, contudo, atender à maioria da população de modo condizente a uma formação capaz de emancipar os sujeitos e torná-los conscientes de sua condição de ser social. Nesse processo entra em consideração o que entendemos por letramento, mas para essa reflexão precisamos retomar os encaminhamentos estabelecidos pelos países hegemônicos via Pacto de Educação Para Todos assinado pelos países participantes da Conferência de *Jomtien*, em 1990, e convocados para o encontro em Dakar, no Senegal, em 2000. Nesse encontro, cada um dos países dependentes foi avaliado e novas metas foram estabelecidas para que os acordos firmados anteriormente e retificados em Dakar sejam cumpridos. Uma delas é a erradicação do analfabetismo, condição que o Brasil, segundo relatório da ONU editado em 2012, ainda não alcançou. O prazo para que esse e demais objetivos sejam cumpridos é o ano de 2015. O importante a observar nas propostas de ações para os países signatários, no caso do Brasil, é que se dá importância ao alfabetizar os sujeitos, o que não implica necessariamente em letrar. Daí que entendemos os motivos pelos quais estamos longe de sermos emancipados no sentido do saber, do conhecer e do ser letrados, portanto com condições de refletir e compreender que tanto podemos modificar o que está posto quanto sermos tragados pelo mundo do capital. O que tem sido constante.

Quando pensamos no marco a partir do qual entabularíamos nossas discussões e as pesquisas mostraram que estudar um norteador do processo educacional envolveria todo um contexto social, político, econômico e cultural, nos deparamos com a necessidade de conhecermos os fatos que levaram à construção da Proposta Curricular de Santa Catarina, os encaminhamentos nela contidos em especial sobre alfabetização com letramento. Isso nos exigiu estabelecer um problema de pesquisa que nos permitisse analisar o texto sobre nosso objeto, a alfabetização com letramento.

As reflexões e a orientação nos levaram para a necessidade de compreender em que medida a Proposta Curricular Catarinense cumpre sua função de nortear a alfabetização com letramento para as escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Posto o problema, situado o objeto em tempo e espaço, optamos por iniciar as discussões desde os primeiros passos dados pelo Órgão Central do Estado nas questões educacionais, processo que teve como base a plataforma de governo dos partidos que pretendiam se inserir no comando do Estado pós ditadura militar. Com ações voltadas para a valorização educacional, sob um discurso democrático e participativo, o Plano de Ação 1988/1991 surtiu o efeito desejado. Por consequência, em 1988 iniciaram-se os trabalhos para a reestruturação da Secretaria de Estado da Educação e a organização do grupo de trabalho que estaria à frente das atividades relativas à construção da Primeira Proposta Curricular deste Estado. As discussões estabelecidas por esse grupo deram origem a quatro Jornais Informativos que constituíram a base desse documento. Ao considerarmos esses fatos, entendemos que nosso trabalho deveria ter como ponto de partida de análise esses Jornais, juntamente com a versão Preliminar editada em 1991 e versões posteriores (1997, 1998 e 2005) dessa Proposta.

O passo seguinte foi o de pensar de que modo a pesquisa seria conduzido, daí a necessidade de estabelecer métodos condizentes com a concepção histórico-crítica que norteia a Linha de Pesquisa 1 - Políticas e Processos Formativos em Educação – sob a qual nos orientamos no Curso de Mestrado em Educação da UNIPLAC. Se a proposta era a de analisar documentos a partir de um referencial teórico, a pesquisa qualitativa mostrou-se o caminho para empreendermos nossas reflexões. Nesse processo de estabelecer o método de leitura dos documentos (Jornais e demais versões da Proposta Curricular Catarinense), também encetamos a pesquisa para compor o Estado da Arte, atividade fundamental para percebermos que nosso objeto e problema de pesquisa poderiam seguir o caminho indicado. Conhecer um pouco do que se produziu até então sobre Educação Escolar; Alfabetização; Letramento; Proposta Curricular, Currículo; Políticas Públicas e Formação de Professores foi fundamental para as discussões que desenvolvemos no corpo da dissertação.

Os estudos nos trouxeram importantes questões e reflexões a respeito da Proposta Curricular no sentido de nos orientar quanto ao conteúdo, concepção, filosofia e conceito fundantes dos trabalhos sobre alfabetização e letramento no documento analisado. Mas, para que pudéssemos também efetuar um discurso sob a perspectiva histórico-crítica, precisávamos de um referencial teórico que nos desse suporte aos questionamentos surgidos durante o levantamento do histórico de construção da Proposta Curricular em análise e os encaminhamentos relativos à alfabetização e ao letramento. Sendo assim, os autores base

desta dissertação foram selecionados, alguns deles a partir da própria Proposta, e outros conforme a necessidade de dissertar sobre as categorias que fundamentaram a pesquisa. Há consciência de que poderíamos ter optado por teóricos diferentes ou termos efetuado leituras sobre outros aspectos, mas como toda pesquisa precisa de uma base, a nossa foi a exposta no quadro teórico componente do capítulo metodológico.

Com a intenção de historiar a Proposta Curricular de Santa Catarina, optamos como base desse histórico o próprio documento curricular estadual, consubstanciado, primeiro, nos Jornais informativos sobre sua elaboração e nas versões que foram editadas até o ano de 2005. Nesse processo, entendemos que não seria possível atermo-nos somente aos documentos como recorte temporal, porque não se tratava de uma ideia surgida em 1989, data de edição do primeiro informativo sobre a Proposta, mas teve um contexto histórico e principalmente político que o precedeu. Essa percepção e a pesquisa sobre as circunstâncias que influenciaram na construção da Proposta Curricular Catarinense nos permitiram compreendê-la como um documento político que, embora sua intencionalidade de tornar-se o norte da educação pública no Estado sob a perspectiva da autonomia do professor, foi elaborado nos bastidores da política catarinense em um momento de mudanças históricas, reflexo do que ocorria no contexto nacional. Redemocratização do país, intensificação dos movimentos sociais em favor de melhores condições sociais, dentre elas a educação, metamorfoses do capitalismo consubstanciadas no neoliberalismo e suas consequências para as sociedades latino-americanas e caribenhas são alguns dos elementos que formam o contexto no qual a Proposta foi idealizada e colocada em ação.

Nesse sentido, a questão a ser colocada foi a da participação sob a qual o governo estadual pautou seu discurso sobre a Proposta Curricular Catarinense, ou seja, desenvolveu-se um documento sob o pretexto de que todos os professores da rede estadual de ensino participariam de sua construção e aprimoramento. Questionamos essa participação a partir de duas constatações. A primeira, a de que os estudos, a formação de grupos de intelectuais e técnicos da SED e escolha da concepção que nortearia os encaminhamentos do documento analisado nesta dissertação se deram internamente. A segunda, diz respeito aos trabalhos de divulgação e de participação dos educadores na construção do documento.

Durante o ano de 1988 as decisões a respeito da Proposta se deram a partir do órgão central e por seus colaboradores adeptos à ideia de um norteador curricular para a educação estadual. Nos perguntamos se esse documento com vistas à coletividade, de que modo os professores de sala de aula participaram dessas escolhas? Em 1988, segundo o texto introdutório da Versão Preliminar da Proposta Curricular de Santa Catarina, foi realizado um

Encontro de Componentes Curriculares em Blumenau, o que não significa a participação de todo o corpo docente das escolas públicas estaduais. Após esse encontro, foram organizados grupos de trabalho que sistematizaram uma política de alfabetização para o Estado e “o Documento norteador para uma Proposta Curricular”. Com isso a questão da coletividade já nos parece um equívoco, considerando que não encontramos nos documentos pesquisados as necessidades dos educadores da rede pública de ensino no Estado. Se deveria ser coletiva, os educadores, todos eles, foram ouvidos?

Nesse sentido, entendemos que a Proposta Curricular de Santa Catarina foi iniciada pelo caminho inverso da coletividade. Após determinados os eixos sobre os quais o documento seria produzido, encontros em diferentes regiões do Estado foram organizados e formados grupos de educadores a partir da organização das coordenadorias regionais para estudar e aprofundar os conhecimentos já veiculados. Havia possibilidades de mudanças? Sim, no entanto, as sugestões dos educadores deveriam atender aos pressupostos básicos e já determinados, o que torna a Proposta Curricular tanto um documento político quanto um instrumento de poder na medida em que se constitui o arcabouço pelo qual os educadores devem pautar suas ações. Palavras como “dever”, “precisar” e “ter” estão presentes nos primeiros documentos que compuseram a estrutura base do trabalho organizado pela SED em relação à construção da Proposta Curricular. Isso nos trouxe a questão da prescrição como forma de imposição de um documento a ser seguido. Apple (2006, p. 200) confirma essa questão da linguagem institucional e da responsabilidade ética quando destaca que “[...] as categorias empregadas pelos especialistas em currículo e por outros educadores são elas próprias construções sociais, também implicam a noção do poder de um grupo de ‘impor’ essas construções sociais a outros [...]”. Se transpusermos essa constatação para o que ocorreu no processo de construção da Proposta analisada, observamos que a elaboração desse documento constituiu-se por meio de conflitos e tensões juntamente com imposições ideológicas de um grupo de intelectuais referendados pelo poder público político instaurado neste Estado ao final dos anos 1980. Os conflitos deram-se em torno da questão de atender aos processos de confirmação do Estado no projeto capitalista e às prerrogativas desse projeto a partir de políticas públicas que contribuíssem para a qualidade educacional quanto à escolarização e sucesso dos alunos nas escolas públicas estaduais, principalmente. As tensões se deram no que tratava de atender aos prepostos do projeto capitalista e ao mesmo tempo não desqualificar as necessidades dos professores que desde os anos 1970 intensificaram suas ações no sentido da qualidade educacional que atendessem aos interesses da classe docente e discente, em especial das camadas populares.

O modo como o Estado resolveu esse conflito e trabalhou com essas tensões resultou nas edições dos Jornais informativos sobre os caminhos seguidos pelo órgão central para a elaboração do norteador curricular estadual. Esses informativos foram encaminhados às escolas para a leitura, estudo e aprofundamento dos educadores a respeito da Proposta em andamento. Nesse sentido, atendia-se também, parcialmente, à prerrogativa da coletividade sob a qual se pautou o discurso governamental desde os primeiros trabalhos relacionados a esse documento. E aqui precisamos retomar as colocações já feitas a respeito da linguagem utilizada nos textos dessa Proposta. No histórico destaca-se a noção de “autonomia” do processo e a utilização, ao mesmo tempo, de verbos prescritivos e afirmativos da importância desse documento para a qualidade educacional. Essas constatações nos levam para duas considerações: primeiro, afirma-se, desde o início, que a Proposta Curricular é um norte para a educação e não uma imposição; segundo, ressalta-se a importância de que os professores abracem a causa e, a partir dela, desenvolvam práticas pedagógicas com base nos pressupostos pautados na concepção de homem, de mundo e de educação determinadas antes, por intelectuais que seguiam uma linha filosófica, política e ideológica.

Conforme Rios (2001, p. 12), a validação de políticas educacionais tende a efetivar-se quando há a participação dos professores em sua elaboração, ou seja, sem o “consentimento” dos educadores que estão em sala de aula, sem a valorização de saberes e valores “[...] suas análises na definição de políticas de ensinar [...], de propor mudanças nas formas de ensinar, de definir currículos, projetos educacionais e formas de trabalho pedagógico, quaisquer diretrizes, por melhor que sejam suas intenções, não se efetivam”.

Se a Proposta é um norte, e ela é o que de melhor há, conforme o discurso político-governamental, houve e há possibilidade de os educadores questionarem essa verdade ou lhes cabe apenas estudar, aprofundar os conhecimentos e, quem sabe, sugerir alterações em relação aos conteúdos e encaminhamentos que podem, ou não, serem atendidos? A resposta a esse questionamento não é simples e nem fácil, mas nossa compreensão do que foi estudado revela certa centralidade desse documento, o que pode ser confirmado pelos estudos de Paim (2007) e de Thiesen, Satub e Maurício (2011), por exemplo. Se existe centralidade, também existe o poder do qual são direcionadas as ações a serem empreendidas para a continuidade do documento como norteador da educação no Estado. Se há poder e a Proposta é regida por um órgão central estatal, também está sujeita às intempéries políticas, o que se confirma nos movimentos de ruptura e de continuidade pelos quais passou e passa esse documento há mais de vinte anos. Quando foi elaborada, os movimentos pró-democracia estavam no auge. Partidos de esquerda assumiram o poder, o grupo formado para organizar a política

educacional foi respaldado por esses ideais, no entanto, as conformações políticas no Estado mudam e as datas de edição da Proposta após 1991 reiteram a questão da continuidade como uma vontade política. Por consequência, está vinculada diretamente às questões de poder, condições que Apple (2006) e Arroyo (1999) podem confirmar no que trata de componentes curriculares. Após 1991, outra edição, revisada, foi colocada à disposição dos educadores da rede estadual de ensino em 1997 ainda com o subtítulo de *Versão Preliminar*, ao que, em 1998, mais um documento foi editado, com poucas modificações, destacando-se em seu texto introdutório que se tratava da continuidade dos trabalhos empreendidos desde 1988. A última edição desse documento saiu em 2005 e até então são as reformulações que essa Proposta recebeu.

Se estamos tratando sobre um documento orientador das práticas pedagógicas, anunciado e colocado à disposição de instituições de ensino e órgãos públicos de todo o país, por que essas rupturas? Embora a proposta, a filosofia, a divulgação, a pretensa coletividade podemos pensar que houve um momento de descontinuidade que já alcança quase dez anos sem reformulações e sem a compreensão do teor e encaminhamentos desse documento. Se essa Proposta tal como foi elaborada não atende aos interesses da educação catarinense, porque até o momento não foi elaborada outra? Teria, então, o documento alcançado a ambição maior do grupo que o idealizou de se tornar um norteador por excelência e que a autonomia sugerida aos professores tenha alcançado êxito no sentido de que a partir dos cerca de quinze anos de trabalho as ações se completaram? O Estado catarinense pode dizer que segue uma base curricular, os educadores a compreenderam efetivamente e, por isso, não há necessidade de continuar um trabalho que deve ser feito no cotidiano da sala de aula? Ou, em outra hipótese, como instrumento político e de poder esse documento perdeu sua força à medida que plataformas políticas foram se sucedendo e acabou por se tornar o documento sobre o qual todos têm algo a dizer, os educadores relatam suas práticas norteadas pelos pressupostos da Proposta Curricular, mas no cotidiano cada um segue a própria concepção.

Estamos diante de muitos questionamentos que ao invés de nos conduzirem a considerações significativas nos colocam na condição de questionadores e propositores de novos estudos no sentido de buscar respostas a essas questões. Mas uma consideração se faz necessária quanto à avaliação da concretização, adoção e efetivação do trabalho pedagógico nas escolas pautada nos encaminhamentos curriculares por parte do Estado. A constatação é a de que o Estado propõe um documento que deve estar em constante processo de reformulação, mas não encontramos nesse discurso a afirmativa da avaliação, de estudos que validem a adoção do documento nas escolas do Estado não como imposição (embora tenha

sido pré-determinado desde o início), mas como documento a ser incorporado no cotidiano escolar. De que modo o Estado, a Secretaria de Estado considera que sua Proposta se concretiza, se efetiva? Que números, que índices, que estudos comprovam isso?

Podemos dizer que desde o início de nossas pesquisas sobre a Proposta buscamos documentos avaliativos por parte do Estado que dispusessem também de modo sistemático essas questões. O que encontramos foram grupos de estudos sobre os conteúdos, sobre a Proposta e práticas pedagógicas organizados por diferentes instituições de ensino superior do Estado, mas não do próprio Estado. Não seria esse um indicativo a mais de que se trata de um documento político, um instrumento de poder e como tal reforça as condições de hegemonia, de poder e de ideologia que integram os currículos?

Outra consideração a ser feita trata da contratação de professores em caráter temporário para o trabalho nas escolas públicas estaduais. Isso relaciona-se à própria questão da adoção e continuidade da Proposta Curricular em conformidade com o Projeto Político Pedagógico da escola. Não encontramos o número de vagas abertas para o ano de 2014 para compor o quadro de professores da rede pública, porque as pesquisas devem ser feitas pelas coordenadorias regionais. Mas a constar da possibilidade de abertura de concurso público veiculado pela mídia estadual para o ano de 2014, que tende a suprir cerca de duas mil vagas, acreditamos que o índice de contratações em caráter temporário supere esse número. Por que levantamos essa discussão? Porque ser professor de sala de aula, adotar um norteador curricular, estar de acordo com um projeto político pedagógico envolve continuidade, mas quando o regime é de contratação temporária, como fica a questão da continuidade dos encaminhamentos da Proposta Curricular? Se há necessidade de tantos professores com contrato em regime temporário uma das condições propaladas no discurso governamental desde o início da construção da Proposta não se efetivou, que foi a de valorização da classe, atendimento às necessidades dos educadores, valorização salarial e condições dignas de trabalho, fatores que tendem a impedir a evasão de professores das salas de aula.

Os últimos movimentos grevistas realizados no Estado nos parecem um indício de que há muito a caminhar no sentido da valorização profissional. Sem isso, consideramos como equivocada toda e qualquer política que tenha por meta a qualidade educacional, pois o professor é um dos fundamentos do processo pedagógico. Se tratamos sobre a valorização profissional, precisamos tratar também sobre a questão da formação dos professores para o trabalho em sala de aula. Nos reportando à Proposta Curricular, nossa pesquisa identificou a preocupação com a formação base para o magistério catarinense. Quanto ao próprio documento e sua compreensão, destacamos a realização de Seminários, Congressos

Internacionais de Educação, Encontro de Componentes Curriculares, Formação Continuada e disponibilização de material referente aos conceitos e pressupostos contidos no documento curricular estadual em estudo. A esse respeito, podemos dizer que houve um trabalho de orientação por parte do órgão central quanto à necessidade de compreensão do documento e da adoção de seus encaminhamentos como norte da educação pública estadual. Mas também neste quesito identificamos a ausência da avaliação institucional direcionada para a Proposta Curricular e sua adoção como diretriz do trabalho pedagógico. De que modo o Estado pode entender a efetividade desse documento?

Documentos editados pelo Estado reafirmam a política de educação continuada realizada com os educadores da rede estadual de ensino. Esses documentos também sinalizam para o processo de democratização do ensino na questão da formação dos professores, contudo, não são divulgados dados avaliativos desse processo. Isso pode ser confirmado pelas palavras de Rios (2001, p. 11), quando esta coloca que a “[...] democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, sua valorização profissional, suas condições de trabalho”.

Nesse sentido, em uma assertiva em relação à formação continuada no Estado podemos dizer que este possui relação com o que preconiza a Proposta Curricular, conforme destacado na Justificativa do documento que sistematiza o processo de formação continuada dos educadores da rede estadual de ensino atualizada em novembro de 2012 (SANTA CATARINA, 2012). Conforme esse documento, as coordenadorias regionais de educação devem elaborar seus projetos de formação dos educadores em coerência com a Proposta Curricular do Estado e o Projeto Político Pedagógico das escolas. Isso dá certo respaldo ao Estado no sentido de manter em destaque os conteúdos do documento analisado, mas não garante a colaboração desses professores no sentido de ampliar, reformular ou readequar a Proposta às condições e necessidades da sociedade catarinense deste início de milênio. Ressaltamos que a última edição desse documento ocorreu em 2005 e de lá para cá a dinamicidade e mudanças constantes das diferentes sociedades que influenciam nas questões curriculares não foram reconfiguradas nos textos dessa Proposta, a exemplo do letramento cibernético.

Essa constatação nos leva a pensar nos pressupostos que incidem sobre a alfabetização destacada nessa Proposta Curricular. Conforme levantamento realizado para a construção do capítulo que trata do histórico de elaboração dos textos referentes à Proposta Curricular, algumas considerações necessitam ser efetuadas conforme nossa percepção.

A fundamentação teórica da Proposta Curricular atende aos princípios básicos de um documento desse porte no sentido de que traz conceitos, definições e discussões sobre diferentes modalidades de alfabetização. adota uma concepção de homem e de mundo, por consequência de educação, como base do trabalho pedagógico, traz encaminhamentos pedagógicos e considerações sobre a avaliação do aprendizado dos alunos. Esse texto passou por reformulações desde as primeiras edições veiculadas nos Jornais até a última edição em 2005 quando se colocou a necessidade de se trabalhar a alfabetização com letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. Observa-se que a alfabetização caracteriza-se para os proponentes da Proposta Curricular como a base do processo de aprendizagem e sem a qual o sujeito não consegue formar-se como ser social. Quando analisamos esse documento em suas variações no que diz respeito aos encaminhamentos, observamos que o início do processo trouxe a questão da orientação prescritiva no sentido de que apresentava aos educadores o modo pelo qual se poderia trabalhar em sala de aula a questão da alfabetização. No entanto, os verbos autoritários (dever, precisar, ter) dão a tônica das orientações. A escolha dos textos, dos temas, das possibilidades de trabalho também aparecem de modo a mostrar ao professor que esse é um caminho válido, o que pode ensejar que talvez outras possibilidades de ensinar, de alfabetizar não sejam eficientes quanto ao que preconiza a Proposta. As versões posteriores amenizam o discurso prescritivo, mas mantêm a questão normativa, dando indicativos do modo como o professor precisa organizar a sala de aula, disponibilizar conteúdos e materiais visuais com o objetivo de inserir o sujeito no mundo da escrita.

Sob o ponto de vista teórico-filosófico, o conteúdo traz os elementos necessários para a orientação pedagógica. Fundada nos estudos de Vygotsky, Luria, Leontiev discute a necessidade de o professor ter como ponto de partida para o processo de alfabetização o conhecimento que o aluno possui no sentido da valorização do que ele sabe para o trabalho de mediação com o que ele precisa conhecer. Destaca-se que o aprendizado se dá por meio das interações sociais da criança com seus pares, com os professores, com o meio onde vive e a sociedade da qual faz parte. Saliencia-se a necessidade de se considerar a complexidade do processo de alfabetização, “[...] mais especificamente da leitura e da escrita, onde as naturezas: psicológica, psicolinguística, sociolinguística e linguística **devam** ser trabalhadas na globalidade de todo o processo ensino-aprendizagem” (SANTA CATARINA, 1989a, p. 6) (grifo nosso). Em razão dessas considerações, o trabalho do professor conforme a Proposta, deve partir do conhecimento prévio do aluno, mas sempre colocando a importância da escrita para as sociedades modernas, o que traz como um de seus fundamentos os estudos de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Consideramos que o conteúdo, a princípio, tem os elementos e indicações necessárias para orientar a prática pedagógica, mas, então, nos posicionamos em relação à formação dos professores que receberam esse documento. Isso dizemos porque trata-se de um texto complexo, construído a várias mãos e diferentes percepções. Para compreendê-lo, há necessidade de conhecer o material que originou conceitos e discussões e, principalmente, conhecer todo o conteúdo da Proposta Curricular de Santa Catarina. Esse caráter de complementaridade foi assinalado pelos organizadores desde o início dos trabalhos, de que a Proposta se constitui em partes, mas que formam um todo e, sem a compreensão do conjunto, pode-se comprometer a efetividade da prática pedagógica (SANTA CATARINA, 1989a).

Quando os autores da Proposta consideram sobre essa possibilidade de conhecimento do todo, também se questionam se os educadores da rede possuem as condições formativas necessárias para entender o documento que lhe chega em mãos na sua totalidade e, a partir dela, desenvolver o trabalho em sala de aula com a autonomia de quem conhece a realidade do aluno e consegue adaptar o conhecimento amplo, histórico, ao cotidiano da comunidade escolar na qual trabalha. Sob o ponto de vista teórico, as questões levantadas e as ações propostas pelo Órgão Central da educação catarinense são condizentes com a necessidade de uma Proposta Curricular que seja norte e não uma prescrição. No entanto, questionamos essas colocações retomando as mesmas dúvidas dos elaboradores do documento em análise:

1) Poderá o educador engajar-se num trabalho interdisciplinar sendo sua formação fragmentada? 2) Existem condições para o educador entender como o aluno aprende, se não lhe foi reservado espaço para perceber como ocorre sua própria aprendizagem? 3) Que condições terá o professor de realizar trabalho conjunto com outras disciplinas se ainda não dominou o conteúdo específico da sua? Buscará transformação social se ainda não iniciou o processo de transformação pessoal? (SANTA CATARINA, 1989a).

Esses questionamentos ainda são feitos, mesmo após vinte anos de Proposta Curricular, talvez não pelo Estado, mas pelos diversos trabalhos das Instituições de Ensino Superior que vêm avaliando esse documento nas diferentes áreas do conhecimento e sob concepções e teorias variadas. Até o momento, todos os trabalhos revelam equívocos, problemas e a maioria deles traz a questão da formação como aspecto a ser equacionado, pensado, resolvido.

Nosso pensamento não difere muito dos demais. Encontramos na Proposta Curricular aspectos que entendemos necessitarem de revisão e também percebe-se a necessidade de pensar essa política em questões amplas como a formação, os encaminhamentos aos

professores da rede estadual de ensino, a veiculação e estudo desse documento nas instituições formadoras de profissionais da educação no Estado. Principalmente nessas instituições, pois é delas que emana a maioria dos profissionais que vai para as salas de aula. Nereide Saviani (2012, p. 54) se inscreve nessa perspectiva ao considerar o currículo como uma “[...] construção social e que consiste em uma seleção de elementos da cultura global da sociedade, organizados para fins de ensino aprendizagem”. Acreditamos na construção social do currículo, e entendemos também que ela não pode se dar somente fora da sala de aula. Acreditamos que o professor, mesmo com sua formação precária, conhece o universo para o qual trabalha e é a partir dele que se pode construir uma base curricular que atenda às especificidades de cada classe sem desconsiderar o geral, o global da cultura, do conhecimento institucionalizado.

E mais uma vez nos reportamos ao modo pelo qual a Proposta foi construída, sob a pretensa participação dos professores. Não foram todos. A base desse documento formou-se no interior da Secretaria de Educação, sob o conhecimento teórico de um grupo de profissionais da educação, cada um desses sujeitos formado em uma área específica do conhecimento, de técnicos e sob consultoria de pessoas renomadas no meio educacional catarinense, principalmente. Isso não está representando o coletivo propalado pelo Governo estadual. Não estamos defendendo um currículo para cada instituição de ensino sem que haja um fio condutor, tampouco defendemos uma Proposta que tenha a pretensão de coletivo, mas tenha sido elaborada primeiro no Órgão Central para depois contar com a participação dos sujeitos mais interessados, os professores. “É tão autoritário um currículo que se fixa no geral, desconsiderando as especificidades, como aquele que se restringe ao específico, deixando de lado as relações mais amplas” (NEREIDE SAVIANI, 2012, p. 56). Porém, não acreditamos na construção curricular sem que haja discussões, muitas discussões, entre todos os interessados, o mais importante deles, o professor, para que a base curricular seja construída a partir do cotidiano da sala de aula para questões amplas e não de instâncias maiores para a sala de aula.

Quanto à alfabetização com letramento para os anos iniciais do ensino fundamental, observamos na construção curricular catarinense, desde os primeiros informativos, a necessidade desse processo como fundamento para a aquisição e aprendizagem das demais áreas do conhecimento e, principalmente, de inserção do sujeito em sociedade. Quando analisamos os textos referentes à alfabetização, observamos que eles partem do princípio de que uma criança ao adentrar às classes de alfabetização já tenha um conhecimento base, que domine, na fala, diferentes códigos e é a partir desse conhecimento prévio que ela pode ser

instruída nos caminhos da alfabetização com letramento a partir da mediação do professor entre o que o aluno sabe o que ele pode conhecer.

Esse é o princípio, de fato, da alfabetização com letramento. No entanto, duas situações precisam ser discutidas. O texto da Proposta Curricular sobre alfabetização e alfabetização com letramento permite entender que a criança já passou por todo um preparo que a orientou para ser alfabetizada. Isso pressupõe uma criança que tenha frequentado escola de educação infantil. Essa colocação, se pensada somente em termos da Proposta Curricular, é válida. Uma das ações da Secretaria de Educação e Governo Estadual era a de iniciar a adaptação do ensino fundamental de nove anos e oferecer vagas em instituições de educação infantil públicas para todas as crianças em idade pré-escolar, dos quatro aos seis anos, gradativamente, até efetivar-se essa ampliação.

Vagas em escolas de educação infantil públicas são motivos de lutas e espaços nos noticiários estaduais todos os anos; precariedade no atendimento à criança é uma realidade em muitas escolas estaduais, municipais, federais. Mas nossa discussão não se dá nessa questão, não por ser irrelevante, mas porque isso precisa mais do que uma dissertação para ser compreendida e não caracteriza nosso objeto de pesquisa. O que situamos é o fato de a Proposta Curricular entender que o professor alfabetizador recebe crianças que possuem um histórico escolar. No entanto, muitas delas chegam às classes de alfabetização aos seis, aos sete anos sem terem frequentado a educação infantil. Não há vagas para todos. Isso foi institucionalizado como direito, mas entre a lei, a teoria e a prática o caminho é repleto de desvios e, por isso, ainda encontramos crianças nessas condições, dentre elas as que moram em localidades distantes dos centros urbanos.

A justificativa do Estado pode vir na segunda questão a que nos propusemos discutir, a de que a Proposta seja compreendida no todo e que o professor tenha conhecimento de todos os conteúdos. Isso caracteriza seu caráter de complementaridade e interdisciplinaridade. Mas, e a formação do professor é coerente a essa compreensão? Aquele professor que recebeu os primeiros volumes da Proposta Curricular, que não participou de sua elaboração e que veio de uma formação fragmentada, teve condições de compreender esse documento? E o professor que trabalha quarenta horas semanais em sala de aula, possui família, tem, pretensamente, uma vida além da escola, mas prepara as aulas em casa (pesquisa, organiza atividades, elabora provas, corrige, avalia, faz merenda, limpa a sala, percorre quilômetros para chegar à escola). Esse professor tem tempo para estudar a Proposta no todo? E se tiver tempo, tem incentivo para fazer isso se o seu salário e as condições de trabalho são precárias e a formação que

recebeu ou recebe não o orienta suficientemente para que tenha as condições necessárias para adotar a Proposta Curricular como norte de sua prática pedagógica?

Se esse professor não trabalhar, principalmente com as crianças de seis e sete anos de idade sob a perspectiva da formação infantil, conforme os encaminhamentos da Proposta para crianças em fase pré-escolar, o documento já não constitui o norte do início da alfabetização, que consiste em levar a escrita para o mundo da criança e não o contrário. Criança precisa do brinquedo, de um ambiente que desperte seu interesse em aprender. No entanto, os textos da Proposta Curricular, em especial o da alfabetização com letramento (2005), inserem a criança no mundo da escrita e esse deve ser o objetivo do professor, apresentar diferentes tipos e gêneros textuais, em especial a literatura e textos da cultura popular, a exemplo da parlenda. Isso é importante? Sim, mas e a brincadeira? O lúdico tão importante para o desenvolvimento infantil? Não estamos falando que a criança deve ir para a escola para brincar, mas estamos afirmando, pela prática pedagógica em classes de alfabetização há quase trinta anos, que a criança precisa brincar na escola. Os conteúdos trabalhados de modo lúdico são assimilados com mais facilidade, é na troca entre as crianças na hora da brincadeira que envolva a escrita que o aprendizado se torna mais efetivo, e isso a Proposta o faz para a Educação Infantil, mas não traz essa característica para a alfabetização nos primeiros anos escolares.

E nos perguntamos, como desenvolver brincadeiras em um espaço que por si só representa a autoridade, a hierarquia, a disciplina? Fileiras de carteiras, mesa do professor à frente da lousa... Essa é uma sala de aula tradicional, encontrada na maioria das escolas, repletas de textos, de alfabetos, de propagandas que lembram às crianças situações vivenciadas em seu meio social... Mas nem todas as crianças passaram pelo processo de educação infantil, de aprender brincando. Então, aquele professor que sempre trabalhou com classes de alfabetização tende a compreender as diferenças e a utilizá-las em sua prática cotidiana como elemento de mediação e interação entre as crianças oriundas de diferentes ambientes sociais, diferentes culturas? Ou as crianças, conforme se pode depreender do texto em estudo, são, a partir do momento em que entram na classe de alfabetização, classificadas como seres que sabem o institucionalizado e que o professor deve mediar esse conhecimento atendendo ao princípio da Zona de Desenvolvimento Proximal proposto por Vygotsky.

E o professor, com a formação que possui, com o salário que recebe, com as condições físicas, materiais e humanas que o Estado lhe dá, e que não foi consultado sobre suas necessidades antes de iniciar-se o processo de elaboração da Proposta, consegue desenvolver um trabalho multidisciplinar, interdisciplinar conforme rege a proposta que lhe foi imposta? Por mais que o governo estadual afirme, reafirme que Santa Catarina possui um norteador

educacional de qualidade, por mais que o ensino estadual esteja próximo do esperado como média nacional, encontramos durante a pesquisa elementos que nos permitem pensar que ela não atende às especificidades da educação escolar básica nem o governo estadual cumpre suas propostas, pois os professores catarinenses continuam a luta por melhores salários e, principalmente, condições de trabalho.

Ao chegarmos ao final destas considerações, nos sentimos quase como estávamos no início do curso de mestrado, aprendizes que começam a entender que o caminho do conhecimento é amplo e precisa de tempo e dedicação. Isso percebemos quando começamos as pesquisas sobre a Proposta Curricular de Santa Catarina e entendemos que sua complexidade textual e principalmente política e ideológica requeria mais do que uma formação anterior. Sou professora da rede municipal de ensino e o município adota a Proposta Curricular de Santa Catarina como constituinte de sua base educacional. Mas posso dizer que nós, professores desse sistema, não conhecemos a Proposta como ela deve ser entendida em suas nuances, entrelinhas, pressupostos. Foram dois anos de dedicação quase que exclusiva à compreensão desse texto complexo, de leituras e reflexões que não nos seriam possíveis se estivéssemos em sala de aula. E isso nos dá respaldo para afirmar que não é possível conhecer esse documento a fundo sem que haja tempo de leitura, teoria, estudos. E como o professor consegue fazer isso? Só dedicação e amor ao trabalho não são suficientes para esse empreendimento, afinal, professor é profissional e para isso precisa de diferentes incentivos. Somos alfabetizadores e como tais, seguimos o que diz o poeta Drummond: *“Lutar com palavras é a luta mais vã, / entanto lutamos mal rompe a manhã. São muitas, eu pouco [...]”*.

Finalizamos, portanto, uma discussão retificada com palavras e que trouxe como base também palavras. Tratamos sobre a alfabetização com letramento na Proposta Curricular de Santa Catarina e ela consiste justamente na aquisição e domínio da palavra escrita. E o que nos sobrou disso tudo foram questionamentos, principalmente a relação Estado/Proposta/Prática Pedagógica. Não encontramos estudos avaliativos por parte do Estado quanto à adoção da Proposta Curricular como norte efetivo da prática pedagógica nas escolas estaduais. A alfabetização com letramento pressupõe professor e aluno com elementos suficientes para iniciar a alfabetização com letramento aos seis anos de idade. Então, ficam, ao final deste texto, nossas dúvidas: Os cursos de formação de professores conforme proposto pelo Estado Catarinense dão conta de preparar os professores para compreender a Proposta Curricular em suas especificidades? A Proposta Curricular foi devidamente adotada e assumida pelos professores da rede pública estadual de ensino como norteadora de seu trabalho em sala de aula? As formações continuadas conseguem preparar os professores para

o trabalho de alfabetização com letramento sob a perspectiva da passagem da educação infantil para o ensino fundamental? Os professores, todos eles, que trabalham alfabetização com letramento nas escolas públicas estaduais participam dos cursos de formação continuada? Esses professores são escutados pelo Estado em suas dúvidas e angústias em relação ao trabalho pedagógico? As reivindicações do professorado catarinense são atendidas pelo governo? A Proposta Curricular Catarinense é, de fato, o norte da educação no Estado?

Enfim, parafraseando Bertold Brecht, “tantos relatos, tantas perguntas”...

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas**: para além de mercadorização do conhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.
- ANDRE, Marli *et al.* Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300015&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set., 2012.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51, 64, julho/2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a03n113.pdf>>. Acesso em: 21 set., 2012.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução Vinicius Figueira. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.
- ARCE, ALESSANDRA. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302001000100014&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jun., 2013.
- ARROYO, Miguel. G. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (Org.) **Currículo**: políticas e práticas. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- AURAS, Gladys Mary Teive. **Modernização econômica e formação do professor em Santa Catarina**. Florianópolis: Ed. UFSC, 1997.
- BAGNO, Marcos. **Pesquisa na escola**: o que é e como se faz. 20. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- BBC BRASIL. Brasil fica em penúltimo lugar em ranking global de qualidade de educação (Nov. 2012). Disponível em: <[http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127\\_educacao\\_ranking\\_eiu\\_jp.shtml](http://www.bbc.co.uk/portuguese/noticias/2012/11/121127_educacao_ranking_eiu_jp.shtml)>. Acesso em: 12 mar., 2013.
- BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; Nascimento, Aricélia Ribeiro do. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007, 135 p.
- BELINTANE, Claudemir. Leitura e alfabetização no Brasil: uma busca para além da polarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, ago. 2006. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 jun., 2013.
- BLEICHVEL, Rita de Cássia; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Estado avaliador e estado formador a prova Brasil no contexto das políticas públicas**: uma análise dos resultados nas escolas públicas estaduais de Lages/SC na disciplina de língua portuguesa. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2011.
- BONAMINO, Alicia; COSCARELLI, Carla; FRANCO, Creso. Avaliação e letramento: concepções de aluno letrado subjacentes ao SAEB e ao PISA. **Educação e Sociedade**,

Campinas, v. 23, n. 81, dez. 2002. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008100006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set., 2012.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 4. ed. São Paulo, SP: Brasiliense, 1984.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Casa Civil, 1998.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a interpretação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados... **Presidência da República**. Disponível em: <[ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/D6094\\_24-04-2007.pdf](ftp://ftp.fnde.gov.br/web/siope/leis/D6094_24-04-2007.pdf)>. Acesso em: 06 jun., 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Presidência da República**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 06 jun., 2013.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: 20 dez., 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República**, Brasília. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 10 out., 2012.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1988.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_/MEC. Ministério da Educação e Cultura. **Plano nacional de alfabetização na idade certa**. Disponível em: <<http://pacto.mec.gov.br/>>. Acesso em 12 nov., 2013.

\_\_\_\_\_. **Todos pela educação: dados por Estado**. Santa Catarina. Ministério da Educação e Cultura, 2011. Disponível em: <<http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/numeros-do-brasil/dados-por-estado/santa-catarina/>>. Acesso em 03/09/2013.

CAPES. **Periódicos**. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. Disponível em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 06 jun., 2013.

\_\_\_\_\_. **Teses e dissertações**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <<http://capesdw.capes.gov.br/capesdw/>> Acesso em: 22 set., 2012.

COIMBRA, Sandra Regina da Silva. **Reprovação e interrupção escolar: contribuições para o debate a partir da análise do projeto classes de aceleração**. 2008. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP Nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Ministério da Educação e Cultura. Brasília (DF). 2002.

CONFERÊNCIA DE JOMTIEN (1990). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Aprovada pela

Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <[http://www.unicef.org/brazil/pt/resources\\_10230.htm](http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm)>. Acesso em: 12 maio, 2013.

CORREIA, Adriana Paes de Jesus. **Letramento, alfabetização e trabalho do professor representados nos PCNs**. 2007. 185 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Marcus Vinicius da. A educação no período Kubitscheck: os centros de pesquisas do INEP. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 83, n. 203/204/205, p. 127-140, jan./dez., 2002.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990.

\_\_\_\_\_. **Saber pensar é questionar**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DIAS, Rosanne E.; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n°2, p.79-99, Jul./Dez., 2009.

DOS SANTOS, Wildson Luiz Pereira. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 475, 2007.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**. N. 115, São Paulo, mar. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000100005&script=sci_arttext)>. Acesso em: 21 set., 2012.

DURLI, Zenilde. **O processo de construção das diretrizes curriculares nacionais para o curso de pedagogia: concepções em disputa**. Florianópolis, 2007. 225 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

FAUSTINO, Rosângela Célia. **Política educacional nos anos de 1990: o multiculturalismo e a interculturalidade na educação escolar indígena**. Tese de Doutorado (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2006.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set., 2012.

\_\_\_\_\_. Prefácio: pensem, com ênfase, nas tristes crianças mudas e telepáticas. In: FARIA, Ana Lucia Goulart de. MELLO, Suely Amaral (Orgs.). **O mundo da escrita na pequena infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERRI, Cássia. **Diversidade nas diferentes áreas do conhecimento**. Florianópolis, 1996. (mimeo).

FICHTNER, Bernd. A psicologia histórico-cultural: contribuições para a educação no terceiro milênio. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 2. Blumenau, 1998. **Anais...** Blumenau, 1998.

FOUCAMBERT, Jean. **A leitura em questão**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São. Paulo: Cortez, 1995.

FURLANETO, Maria Marta. Proposta Curricular de Santa Catarina (1998): revisão e perspectivas para a formação docente. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 24, n. 2, jul./dez., 2006, p. 505-532.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas, SP: Práxis, 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GATTI, Bernadete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa**, abr. 2004, v. 30, n. 1, p.11-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S1517-97022004000100002&lng=pt&nrm=iso>>. Acesso em: 19 set., 2012.

\_\_\_\_\_. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 65-81, jul./2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a04n113.pdf>>. Acesso em: 19 set., 2012.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2001.

\_\_\_\_\_. Culturas orais em sociedades letradas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Maria Margarida; SELLES, Sandra Escovedo; LOPES, Alice Casimiro. Currículo de Ciências: estabilidade e mudança em livros didáticos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 2, jun. 2013.

GT/RIO+20. A educação que precisamos para o mundo que queremos. GT Educação / Rio+20/2012. Disponível em: <[http://www.flacso.org.br/portal/pdf/rio\\_20/A\\_EDUCACAO\\_QUE\\_PRECISAMOS.pdf](http://www.flacso.org.br/portal/pdf/rio_20/A_EDUCACAO_QUE_PRECISAMOS.pdf)>. Acesso em: 15/11/2013.

HAMANN, Ioni Wolff; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Da educação especial à pedagogia da inclusão em Santa Catarina: uma análise reflexiva sobre a prática pedagógica do segundo professor no Sistema de Educação Pública Municipal**. 2010, 182 p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages, 2010.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Portal INEP**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 dez., 2012.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB: índice de desenvolvimento da educação básica**, 2011. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 18 dez., 2012.

INSTITUTO MILENIUM. **Gustavo Ioschpe**. Disponível em: <<http://www.imil.org.br/author/gustavo-ioschpe/>>. Acesso em: 05 maio, 2013.

KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAMER, Sonia. **Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso**. São Paulo: Ática, 2004.

KRUPPA, S. M. P. O Banco Mundial e as políticas públicas de educação nos anos 90. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24. Ed. 2001, Caxambu, MG. GT Estado e Política Educacional no Brasil, 2001, Caxambu, MG. **Anais...** Rio de Janeiro, RJ: ANPED, 2001. 1 CD-ROM.

LANDINI, Sonia Regina; MONFREDINI, Ivanise. A educação na lógica de mercado: algumas questões sobre o sujeito e sua formação. In: ALMEIDA, Malu (Org.). **Políticas educacionais e práticas pedagógicas: para além da mercadorização do conhecimento**. 2. ed. Campinas, SP: Alínea, 2010.

LAZARINI, Ademir Quintílio. **A Relação entre capital e educação escolar na obra de Dermeval Saviani: apontamentos críticos**. 2010. 528 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

LEITE, Sérgio Antonio da Silva. Alfabetização: em defesa da sistematização do trabalho pedagógico. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Summus Editorial, 2010.

\_\_\_\_\_. O processo de alfabetização escolar: revendo algumas questões. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 449-474, jul./dez. 2006. Disponível em: <[http://www.oei.es/fomentolectura/proceso\\_alfabetizacao\\_dasilva.pdf](http://www.oei.es/fomentolectura/proceso_alfabetizacao_dasilva.pdf)>. Acesso em: 08 set., 2012.

\_\_\_\_\_; COLELLO, Silvia M. Gasparian. **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.

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

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, mar. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 04 nov., 2012.

\_\_\_\_\_.; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, dez. 1999. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000300013&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 18 fev., 2013.

LOMPSCHER, Joaquim. Vygotsky e a escola hoje. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA, 2. **Anais...** Blumenau, 1998.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_; MACEDO, Elizabeth; ALVES, Palmira Carlos (Orgs.). **Cultura e política de currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

LÜDKE, Menga. A pesquisa em educação ao encontro de sua complexidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO - EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL, PROCESSOS FORMATIVOS E SABERES PEDAGÓGICOS: DESAFIOS PARA A INCLUSÃO SOCIAL. Recife: ENDIPE, 2006.

\_\_\_\_\_; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexei. **Pensamento e Linguagem: as últimas conferências de Luria.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexei; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 1998 / 2003.

MACEDO, Elizabeth. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. **Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisa em educação, São Paulo (SP), v. 42, n. 147, set. 2012, p.716-737.**

MACHADO, Paulo Cesar. **Diferença cultural e educação bilíngüe: as narrativas dos professores surdos sobre questões curriculares.** 2009. 194 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MAMEDE, Inês Cristina de Melo. **Professoras alfabetizadoras: quem são, o que pensam e como alfabetizam.** 2000. 423 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

MARCELINO, Mara de Fátima; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de; LOCKS, Geraldo Augusto. **Conselho municipal de educação e ensino escolar: limites, perspectivas e possibilidades.** 2011, 229f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

\_\_\_\_\_. **Metodologia científica.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino.** Introdução e notas de Roger Dangeville. Lisboa, Portugal: Moraes, 1978.

MEC/INEP. **Portal Ideb: classificação.** Disponível em: <<http://ajuda.portalideb.com.br/knowledgebase/articles/106044-a-classifica%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 10 out., 2012.

MELLO, Guiomar Namó de. Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical. **Perspectiva, São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000.** Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392000000100012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 12 dez., 2012.

MICHALTCHUK, Ivana Elena; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **A implementação dos PCNs e o processo de formação dos professores da rede pública de ensino da Amures.** 2010, 177f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages.

MINAYO, Maria Cecília; SANCHES, Odécio (Org.) **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_; SANCHES, Odécio. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MORAES, Reginaldo. **Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?** São Paulo, SP: Editora SENAC, 2001.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Propostas curriculares alternativas: limites e avanços. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 12: out., 2012.

\_\_\_\_\_; SILVA, Moreira, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução de Maria Aparecida Baptista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MORESI, Eduardo (Org.). **Metodologia da pesquisa**. Brasília, DF: UCB, 2003.

NASCIMENTO, Gisele Alves do. **Os modelos de letramento subjacentes em uma nova proposta oficial para o ensino de língua materna: novas ideias, novos rumos?** 2010. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Liberalismo e Capitalismo**. GT Campos Gerais. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG-PR). Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_liberalismo\\_e\\_capitalismo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_liberalismo_e_capitalismo.htm)>. Acesso em 12/11/2013.

OLIVEIRA, Ivana Aparecida; TAMANINI, Elizabete. **(In) visibilidade?** Percepções de professores e professoras sobre a questão étnico-racial no cotidiano escolar. 2010, 76f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC, Lages.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; SILVA, Luiz Carlos Faria da. Para que servem os testes de alfabetização? **Ensaio: Avaliação Pública em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, dez., 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362011000500006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362011000500006&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set., 2012.

PAIM, Aida Rotava. **Uma história da Proposta Curricular de Santa Catarina 1988-1991: políticas e textos**. 2007. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas.

PASSOS, Laurizete Ferragut. Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 145, abr. 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742012000100021&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000100021&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 28 set., 2012.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública**. 2010. Tese (Doutorado) 339fls. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO DE EDUCAÇÃO PARA TODOS BRASIL 2008: educação para todos em 2015: alcançaremos a meta? Brasília: UNESCO, 2008.

RIOS, Terezinha Azeredo. **Ética e competência**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

RODRIGUES, Ana Lúcia E. **A alfabetização no Estado de Mato Grosso do Sul (1979-1990): limites e possibilidades das propostas pedagógicas**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Carlos, São Carlos.

ROSSO, Ademir José *et al* . Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores e algumas novas ficções na leitura da escola. **Ensaio: avaliação, políticas públicas educacionais**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, dez. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40362010000400009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362010000400009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 29 set., 2012.

SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo II: que estado para que democracia?** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SANTA CATARINA. **Comunicado de 16 de outubro de 2012.** Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/3997-comunicado>>. Acesso em: 14 mar., 2013.

\_\_\_\_\_. Congresso Internacional de Santa Catarina. II Congresso Internacional de Educação de Santa Catarina. **Anais...** Blumenau, 04 a 08 de maio de 1998. 25p.

\_\_\_\_\_. Pacto pela educação: alfabetização em Santa Catarina. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/noticias/4315-pacto-pela-educacao-alfabetizacao-em-santa-catarina>>. Acesso em 27/12/2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Ação da Secretaria de Estado da Educação (1988-1991).** Governo do Estado de Santa Catarina. Florianópolis: IOESC, 1988.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular** (versão preliminar). Estado de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Coordenadoria Geral de Ensino, Florianópolis: COGEN, 1997.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Jornal nº 2, Florianópolis: IOESC, 1989b.

\_\_\_\_\_. **Proposta curricular de Santa Catarina.** Jornal nº 3, Florianópolis: IOESC, 1990a.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Jornal nº 1, Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1989a.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: e o processo continua.** Jornal nº 4. Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 1990b.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos.** Florianópolis: IOESC, 2005.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular de Santa Catarina: uma contribuição para a escola pública, do Pré-Escolar, 1º grau, 2º grau e Educação de Adultos.** Secretaria de Estado da Educação, Ciência e Tecnologia. Florianópolis: IOESC, 1991.

SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 36, p. 475, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema. Campinas (SP): Autores Associados, 1996.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>>. Acesso em: 22 set., 2012.

\_\_\_\_\_. **História das idéias pedagógicas no Brasil.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

\_\_\_\_\_. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; MADEIRA, F. R.; FRANCO, M. L. P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** 9. ed. Campinas, Autores Associados, 2005.

SAVIANI, Nereide *et al.* Educação Infantil versus educação escolar: implicações curriculares de uma (falsa) oposição. In: ARCE, Alessandra; JACOMELLI, Mara Regina Martins (Org.). **Educação Infantil versus Educação Escolar?** Entre a (des)escolarização e a precarização do trabalho pedagógico nas salas de aula. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 53-79.

\_\_\_\_\_. **Saber escolar, currículo e didática:** problemas de unidade de conteúdo/método no ensino. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SAWAYA, Sandra Maria. A psicologia e o Programa "Ler e Escrever": a formação de professores na escola. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v. 28, n. 1, mar., 2012. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982012000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982012000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 set., 2012.

SCIELO. Scientific Electronic Library Online - Brasil. Disponível em: <<http://www.scielo.br/>> Acesso em: 09 set., 2012.

SCRIBNER, S.; COLE, M.. The psychology of literacy. Cambridge, Inglaterra: Harvard University Press, 1981.

SHAMOS, Morris Herbert. The myth of scientific literacy. New Brunswick: Rutgers University Press, 1995. In: SANTOS, Wildson Luiz Pereira dos. Educação científica na perspectiva de letramento como prática social: funções, princípios e desafios. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 12, n. 36, dez. 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782007000300007&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 07 ago., 2012.

SILVA, Dener Luiz da. Do gesto ao símbolo: a teoria de Henri Wallon sobre a formação simbólica. **Educação em Revista**, Curitiba, n. 30, 2007. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602007000200010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 08 jun., 2013.

SILVA, Maria Abádia da. Do projeto político do Banco Mundial ao projeto político-pedagógico da escola pública brasileira. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, dez., 2003.

SKRSYPCSAK, Daniel. **Proposta Curricular de Santa Catarina:** pressupostos teóricos e específicos da Educação Física. 2007. 155 f. Dissertação (Mestrado Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita:** alfabetização como processo discursivo. 3. ed. São Paulo: Cortez/ Universidade da UNICAMP, 1991.

\_\_\_\_\_; GÓES, Maria Cecília Rafael de *et al.* **A linguagem e outro no espaço escolar:** Vygotsky e a construção do conhecimento. 5. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2011.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola:** uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo: Ática, 1987/2001.

\_\_\_\_\_. **Letramento:** um tema em três gêneros. 2 ed. 11 reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, 128p.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995/1997/2005.

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./dez., 2007. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/viewFile/1556/1297>>. Acesso em: 14 ago., 2012.

\_\_\_\_\_; STAUB, José Raul; MAURÍCIO, Wanderléa Damásio. Proposta Curricular de Santa Catarina: abordagem histórico-política sobre sua constituição. **Educação: Teoria e Prática**, v. 21, n. 37, jul./set., 2011.

\_\_\_\_\_. Oficialidade de uma Proposta Curricular como recontextualização do discurso crítico: uma leitura sobre a trajetória construída em Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo (Online)**, v. 4, p. 337-348, 2012.

TINOCO, Glícia M. Azevedo de M. **Projetos de Letramento: ação e formação de professores de língua materna**. 2008. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

UDESC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Portal UDESC. Disponível em: <<http://www.udesc.br/>>. Último acesso em: 05 maio, 2013.

UFSC. Universidade Federal de Santa Catarina. Sistema de Bibliotecas da UFSC: Biblioteca Setorial do Centro de Ciências da Educação. Disponível em: <<http://bsced.paginas.ufsc.br/>> Acesso em: 18 out., 2012.

UNESCO. **Programa educação para todos**. Disponível em: <[http://unesco.cv/index.php?option=com\\_content&view=article&id=59&Itemid=57](http://unesco.cv/index.php?option=com_content&view=article&id=59&Itemid=57)>. Acesso em: 28 set., 2012.

UNICAMP. Universidade Estadual de Campinas. Biblioteca Digital UNICAMP. São Paulo. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/>> Acesso em: 14 out., 2012.

UNICEF. Infância e adolescência no Brasil. Disponível em: <<http://www.unicef.org/brazil/pt/activities.html>>. Acesso em 21/10/2013.

UNIPLAC. Universidade do Planalto Catarinense. Produção Acadêmica Discente *in* Mestrado Acadêmico em Educação. Disponível em: <[http://w.w.w.uniplace.net/Mestrado//Produção Acadêmica/Discente.pdf](http://w.w.w.uniplace.net/Mestrado//Produção%20Acadêmica/Discente.pdf)> Acesso em: 10 nov., 2012.

USP. Universidade de São Paulo. Biblioteca Digital USP. São Paulo. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/96/96132/tde-23042012-150023/>>. Acesso em: 14 set., 2012.

VARELA, Iáscara Aparecida Almeida; PEIXER, Zilma Isabel. **Educação do campo e secretarias municipais de educação: caminhos e descaminhos na efetivação das políticas públicas no território da serra catarinense**. Lages: UNIPLAC, 2011. 106 p.

VOJNIAK, Fernando. **O Império das primeiras letras: uma história da institucionalização da cartilha de alfabetização no século XIX**. 2012. 327 f. Tese (Doutorado) - Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis,

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

\_\_\_\_\_; LURIA, Alexei; LEONTIEV, Alexei N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villa Lobos. São Paulo: Ícone, 1998 / 2003.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZOTTI, Solange Aparecida. Currículo. Disponível em: <[http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_curriculo.htm](http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_curriculo.htm)>. Acesso em 22/10/2013.