



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

**JOSELENE LONGEN**

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:  
REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO  
NA ESCOLA**

**FLORIANÓPOLIS**

**2014**

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

**JOSELENE LONGEN**

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:  
REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO  
NA ESCOLA**

Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Santa Catarina, apresentado como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia. Orientado pela Profa. Dra. Maria Aparecida de Lapa Aguiar.

**FLORIANÓPOLIS**

**2014**

Joselene Longen

**O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA:  
REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO NA ESCOLA**

Este Trabalho de Conclusão de Curso – TCC foi julgado adequado para obtenção do Título de Licenciado em Pedagogia, e aprovado em sua forma final.

Florianópolis, \_\_\_\_ de Junho 2014.

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro  
Coordenadora do Curso de Pedagogia

---

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Aparecida de Lapa Aguiar  
EED-UFSC

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lilane Maria de Moura Chagas  
MEN-UFSC

---

Membro: Prof.<sup>a</sup> Ma. Joana D'Arc Vaz  
CED-UFSC

---

Membro: Profa. Dra. Maria Sylvia Cardoso Carneiro  
EED-UFSC

“A vida é o dever que nós trazemos para  
fazer em casa. Quando se vê já são seis horas!  
[...] Se me fosse dado um dia, outra  
oportunidade, eu nem olhava o relógio”.  
(Mario Quintana)

## AGRADECIMENTOS

Inicialmente gostaria de agradecer a Deus, por iluminar meus pensamentos e me inspirar para que eu conseguisse concluir essa pesquisa. Obrigado Senhor por colocar em minha vida pessoas adoráveis como minha família e os meus amigos, sem vocês eu nada seria.

Especialmente aos meus pais, José e Lenir, obrigado por todo o carinho e tempo que a mim dedicaram. Por me guiarem, incentivarem-me e principalmente por acreditaram em mim, sem vocês talvez este sonho não se tornasse possível.

Ao meu irmão Gilson e a minha cunhada Patrícia, obrigado por acreditarem em mim e por compartilhar dos momentos mais especiais de suas vidas, de nossas vidas, “Júlia”.

A Júlia Valentine, agradeço a Deus todos os dias por você simplesmente existir, por me fazer feliz. Obrigado por fazer com que me sinta uma pessoa tão especial.

Aos meus amigos e amigas, obrigada por me dedicarem sua amizade, por caminhar comigo, por dividir ensinamentos, experiências, expectativas, angústias e alegrias. Em especial à Franciely, obrigado por me acompanhar ao longo desta trajetória, por dividirmos mais do que expectativas e conhecimentos, mas por me dedicar sua sincera amizade.

À professora Maria Aparecida Lapa de Aguiar, obrigada pela paciência, por orientar-me, acalmar-me e por compartilhar comigo seu conhecimento e sua experiência.

A todos aqueles que me acompanharam nesta trajetória e que de algum modo contribuíram para a realização dessa pesquisa e, conseqüentemente, para a minha formação, obrigada.

LONGEN, Joselene. **O exercício da docência**: reflexões sobre o fracasso na escola. Florianópolis, SC, 38f. 2014. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, SC, 2014.

## RESUMO

Durante a realização do exercício da docência constatou-se que muitas crianças chegam ao 5º ano de escolarização sem estar alfabetizadas. Assim, essa pesquisa tem como principal finalidade analisar/desvelar quais seriam os fatores/indícios que não permitem que as crianças consigam aprender a ler e escrever nos primeiros anos do ensino fundamental. Para tanto, estabelecemos como objetivos específicos: refletir sobre a experiência acerca dos desafios enfrentados durante o exercício da docência que, conseqüentemente, impulsionaram-nos para a realização dessa pesquisa; compreender o significado dos conceitos de alfabetização e de letramento na intenção de averiguar se há alguma relação da interpretação desses conceitos na prática pedagógica com o fracasso da aprendizagem do sistema de escrita alfabética; desvelar os fatores que interferem no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e refletir sobre sua relação com o fracasso desses estudantes dentro do ambiente da escola. Para atender a esses objetivos optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo que teve como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental. Desse modo, acreditamos que essa pesquisa se fez relevante, para que pudéssemos refletir sobre os fatores que interferem no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e sua relação com o fracasso dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

**Palavras-chave:** Exercício da Docência. Alfabetização. Letramento. Fracasso Escolar.

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 O ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA.....	11
2 ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO .....	21
3 REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO NA ESCOLA.....	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	34
REFERÊNCIAS .....	36

## INTRODUÇÃO

A ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos por meio da Lei 11.274 sancionada no dia 06 de fevereiro de 2006, tornou obrigatória a matrícula da criança de seis anos no 1º ano do ensino fundamental. Tal fato, conseqüentemente, reforça a afirmação de que os três primeiros anos do ensino fundamental constituem um ciclo contínuo de alfabetização que não deveria ser interrompido, mas favorecer aos estudantes o aprofundamento de aprendizagens básicas para os anos seguintes, levando em conta a complexidade da apropriação do sistema de escrita alfabética. Conforme se encontra sinalizado no documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/1996) na sessão III – Do Ensino Fundamental:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino. (BRASIL, 1996).

Contudo, após a realização do exercício da docência durante o estágio obrigatório nos anos iniciais da rede pública de ensino no município de Florianópolis, o que ainda percebemos é que, mesmo com a ampliação do ensino para nove anos, com a entrada antecipada da criança de seis e com a progressão continuada<sup>1</sup>, ainda existem estudantes que chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

---

<sup>1</sup> Cabe ressaltar que quando mencionamos progressão continuada, referimo-nos ao fato de que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, a progressão continuada é uma das formas de garantir o acesso e a permanência do aluno à escola, possibilitando o combate à evasão escolar, à distorção idade-série e a prevenção da repetência. Porém, essa progressão na realidade de nossas escolas vem ocorrendo de maneira bastante contrária ao que se deseja: muitas crianças continuam avançando nas séries sem possuir ou adquirir os conhecimentos necessários para os anos seguintes, sem se alfabetizar.

Essa preocupação com a entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental e com seu real aprendizado também se explicita em programas de formação de professores. De acordo com o Programa Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) do Governo Federal (BRASIL, 2012.p.6),

A educação brasileira, nesta última década, passou por transformações intensas, relativas, sobretudo, ao ingresso das crianças na Educação Básica. A entrada aos seis anos no Ensino Fundamental desafiou os educadores a definir mais claramente o que se espera da escola nos anos iniciais de escolarização. A divulgação pública dos resultados de avaliações em larga escala, como a Prova Brasil, também provocou os gestores a explicitarem, de modo mais objetivo, as estratégias para melhorar a aprendizagem dos discentes e, conseqüentemente, a qualidade do ensino [...].

Frente a essas constatações, essa pesquisa tem como objetivo geral desvelar/analisar quais seriam os fatores/indícios que não permitem que as crianças consigam aprender a ler e escrever nos primeiros anos do ensino fundamental.

Para atender a esse objetivo geral, faz-se necessário apresentar os seguintes objetivos específicos: refletir sobre a experiência acerca dos desafios enfrentados durante o exercício da docência e que, conseqüentemente, nos impulsionaram para a realização dessa pesquisa. Para em seguida, buscar compreender o significado dos conceitos de alfabetização e de letramento, na intenção de averiguar se há alguma relação da interpretação desses conceitos com o fracasso da aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Por fim, desvelar os fatores que interferem no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e refletir sobre sua relação com o fracasso desses estudantes dentro do ambiente da escola.

Desse modo, para buscar esclarecimentos recorreremos a documentos oficiais e bibliográficos, na tentativa de compreender o que ocorre durante esse processo que não possibilita condições plenas para a aprendizagem desses estudantes. Assim, optamos por uma pesquisa de cunho qualitativo que terá como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e documental.

Segundo Gil (2008, p. 50) no livro “Métodos e Técnicas de Pesquisa Social”, a pesquisa bibliográfica é aquela que se constitui ou que “é desenvolvida a partir de material já elaborado”, ou seja, a partir principalmente de materiais impressos como livros e artigos científicos publicados anteriormente. Para esse mesmo autor, a pesquisa documental “vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados” tais como: “documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc.” (GIL, 2008, p. 51).

Assim, para desenvolver essa pesquisa organizamos três capítulos. O primeiro encontra-se intitulado: “O estágio nos anos iniciais: primeiras reflexões sobre o exercício da docência” no qual procuramos refletir sobre parte das experiências e os desafios enfrentados durante tal processo. O segundo capítulo intitula-se, “Alfabetização e Letramento” em que procuramos compreender o significado desses conceitos na sua relação com a prática pedagógica. O terceiro capítulo intitulado “Reflexões sobre o Fracasso na Escola” em que o objetivo é desvelar quais seriam os fatores que interferem ou que contribuiriam na não aprendizagem dos estudantes.

Desse modo, acreditamos que essa pesquisa se faz relevante, pois para além de expressar as inquietudes vivenciadas durante o exercício da docência, pode nos ajudar a compreender o significado dos conceitos de alfabetização e letramento e, por fim, contribuir para a reflexão sobre os fatores que interferem no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e sua relação com o fracasso dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental.

## **1. O ESTÁGIO NOS ANOS INICIAIS: PRIMEIRAS REFLEXÕES SOBRE O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA**

Para compreender como surgiu a temática da pesquisa ora apresentada, faz-se necessário narrar parte da experiência vivenciada durante o exercício da docência nos anos iniciais e quais foram as primeiras reflexões acerca dos desafios enfrentados.

Consideramos importante esclarecer que colocamos como uma tentativa de narrar parte da experiência, pois de acordo com Bondia (2002, p. 21) “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” e acreditamos que muitas vezes é difícil encontrar palavras que deem sentido às nossas subjetividades tal como foram vivenciadas.

A realização do estágio obrigatório durante o exercício da docência nos anos iniciais ocorreu em uma escola pública pertencente à rede estadual de ensino, localizada no município de Florianópolis/Santa Catarina.

Em um breve recorte de tempo que é o que caracterizou ou o que caracteriza o estágio durante a graduação, podemos constatar que mesmo com a ampliação do ensino para nove anos, com a entrada antecipada da criança de seis e com a progressão continuada, ainda existem estudantes que chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

Fazendo-nos aqui levantar os primeiros questionamentos: afinal quais seriam os benefícios da implementação da Lei 11.274/2006? Quais seriam as vantagens da antecipação da entrada da criança de seis anos no ensino fundamental? O que mudou com relação ao fato da progressão continuada ou da não reprovação nos três primeiros anos, se ainda existem crianças que chegam ao 5º ano sem saber ler e escrever? Como na prática se efetiva a organização do ciclo alfabetizador? Quais os benefícios do ciclo alfabetizador? Ocorre a permanência em sala do professor, ele irá acompanhar seus estudantes no decorrer do 1º ao 3º ano do ensino fundamental? Seria essa uma organização possível dentro da realidade de nossas escolas? Se sim, como? Se não, quais seriam as outras possibilidades? Como poderia se dar a articulação entre esses professores? Que tipo de formação possuem? Por que há crianças que se apropriam do sistema de escrita alfabética e se tornam leitoras e produtoras de texto na sua língua e há crianças que não conseguem? Que fatores interferem nesse processo? Existiria um culpado pela não aprendizagem dentro da sala de aula?

Além de todas essas indagações, durante esse percurso ficamos nos questionando: será que realmente estamos preparadas para sermos professoras dos anos iniciais? Será que nossa formação permite uma atuação consciente do papel, da responsabilidade que desempenhamos na vida dos estudantes, na sociedade? Será que nossa formação contempla os conhecimentos

necessários para que isso se efetive? Será que nossa formação dá conta de formar o professor que irá atuar nos anos iniciais, um professor preparado para alfabetizar? Será?

Inicialmente o que podemos dizer é que todo começo de um ciclo vem carregado de expectativas que muito nos motiva ou até nos desafia. Com relação ao estágio, ao exercício da docência nos anos iniciais, não seria diferente. Mas afinal, que desafios seriam esses que estariam por vir? Que desafios enfrentaríamos?

Toda a expectativa da realização do estágio durante a graduação, ou melhor, ao final da graduação, fez com que, ao contrário de nos sentirmos seguras e preparadas, sentíssemos ansiosas e inseguras com relação às intervenções e ao exercício da docência nos anos iniciais. Afinal, por mais que tivéssemos estudando o que é escola, qual sua função ou o papel do professor, ainda estávamos distantes e até o momento não conhecíamos nada sobre a realidade da escola e dos sujeitos envolvidos, ali onde realizaríamos o exercício da docência.

Apesar de estarmos na graduação há oito semestres (o que diante do desafio para nós é pouco), sabíamos que ainda não éramos professoras e que era preciso muito mais do que a formação inicial para nos tornarmos professoras. Além da formação era preciso estudar, continuar a estudar, aperfeiçoar-se, trabalhar, era preciso conhecer parte da realidade da escola, participar e compartilhar de muitas realidades dentro de um único contexto. Era preciso conhecer os estudantes que vivem parte de suas vidas dentro da escola, dentro da sala de aula e o estágio por ser um recorte de tempo ou da realidade da escola não nos permitiria todo esse conhecimento.

Antes de irmos a campo, para a escola e para a sala de aula, ainda na universidade, juntamente com as professoras da graduação responsáveis pelas disciplinas da oitava fase, pudemos realizar alguns exercícios preparatórios, entre eles, o planejamento e os planos de aulas. Para isso, analisamos alguns artigos e documentos oficiais como: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), o Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade (BRASIL, 2007), entre outros. Tivemos a oportunidade de conversar com estudantes dos estágios anteriores ao nosso, que nos deram um breve panorama do que estaria por vir, possibilitando-nos uma primeira aproximação com a escola onde realizaríamos o estágio.

Como mencionamos, esse novo estágio que estávamos iniciando despertou muitas inseguranças e também nos deixou com muitas expectativas. A primeira delas era, fundamentalmente, com relação a qual grupo realizaríamos o exercício da docência. Claro que isso não foi algo que conseguimos resolver facilmente, pois, definitivamente, ao recordarmos

desse episódio acreditamos que não tínhamos o amadurecimento esperado para a realização de tal escolha e, por fim, tivemos que realizar um sorteio.

Podemos afirmar que no momento do sorteio ao sermos contempladas para realizarmos o exercício da docência junto ao 5º ano, foi como se tivéssemos levado um choque, pois até aquele momento, embora estivéssemos positivamente esperançosas que tudo daria super certo, em nossa concepção, realizar o exercício no 1º ano, no máximo 2º ano, seria algo menos complicado, muito mais fácil.

Mas, fazer o quê? Ficamos com o 5º ano. E agora, o que vamos fazer? Foi só o que pensamos quando nos olhamos. Acho que a primeira coisa que nos passou em mente naquele momento foi uma relação de muitos conteúdos: alguns já esquecidos, outros muito complicados, outros que não estudamos durante a graduação e alguns que haviam nos traumatizado como estudantes do ensino fundamental.

E agora? Se já não nos sentíamos seguras, preparadas para ensinar, imagina se estaríamos preparadas para ensinar algo aos estudantes do 5º ano? Como iríamos dar conta disso? O que iríamos propor para eles? Porém, desde o momento do sorteio uma certeza tínhamos, sabíamos que teríamos que estudar novamente os conteúdos do nosso ensino fundamental e, muito mais, descobrir uma forma de fazer com que se interessassem pelo que iríamos propor.

Por compreender a importância do papel do professor diante de um estudante e a maneira como a escola pode interferir na vida das pessoas, na forma como ela nos molda, ensina-nos, marca-nos, durante nossa intervenção teríamos que buscar uma relação com a realidade na qual esses sujeitos-estudantes vivem. E aí surge mais um desafio: que realidade é essa? Apesar do relato das estudantes na graduação, ainda estávamos muito distantes. Quem são os sujeitos do 5º ano? Onde e como vivem?

Porém, como sempre mencionávamos “é para frente que se anda” e mesmo inseguras, começamos a refletir sobre os elementos positivos presentes em realizar o exercício da docência junto ao 5º ano. Alguns desses elementos eram: escola pública, 5º ano do ensino fundamental, crianças de 11-12 anos são mais maduros, fáceis de dialogar, já têm domínio e a abstração que alguns conteúdos exigem, já passaram pelo 1º, 2º, 3º e 4º ano, agora já é mais fácil para explicar os conteúdos, já sabem ler, escrever. Essas eram as nossas expectativas.

Então, partimos para a realização do exercício da docência. Fomos ao campo de estágio, a escola. E ao passar pelo muro da escola pudemos contemplar muitos aspectos presentes naquele contexto. Brevemente ao analisar os arredores que cercam a escola, pudemos ver parte daquela realidade.

A escola está inserida entre dois contextos muito distintos. Está localizada nas proximidades da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e de uma avenida movimentada comercialmente, relativamente próxima ao centro da cidade de Florianópolis, como também está inserida próxima aos morros do Maciço do Morro da Cruz e de um bairro chamado Serrinha, onde há um conjunto de morros, compostos por casas humildes, ruas não pavimentadas, na sua maioria casas que sequer tem saneamento básico, luz e água. E o que se constata imediatamente ao ver essa realidade é um sentimento de abandono, um descaso político com relação à população que ali vive.

Entretanto, no mesmo morro encontra-se localizada a sede do grupo Rede Brasil Sul de Televisão (RBS) e por ironia ou não, bem no topo, na parte mais alta do morro, ou seja, acima das casas da maioria da população e esta possui uma estrutura completamente distinta. Afinal, porque a sede do grupo RBS possui essa estrutura e os moradores do morro não? Pois, para chegar a sede do grupo RBS passamos por ruas pavimentadas, além de que esta não sofre com nenhuma das privações estruturais que as comunidades enfrentam, como a falta de energia ou de água.

Todo esse panorama acaba nos instigando a querer saber ainda mais, pois certamente as crianças que moram no morro frequentam a escola. Como essa falta de estrutura poderia interferir na aprendizagem dos sujeitos? Quais os desafios que eles enfrentam até chegarem à escola? E mais, como a escola pensa a acolhida desses sujeitos?

Continuamos nossa caminhada e ao passar pelos corredores da escola nos damos conta da imensidão do espaço físico daquela instituição. São muitas salas de aula, salas de projetos educacionais, sala de estudos, laboratórios de informática, de ciências, biblioteca com um bom acervo, ginásio e quadra de esportes, parque de areia, campo de areia e também um parque com brinquedos inutilizados. Mesmo assim, torna-se possível perceber que mesmo sofrendo com a precarização e com a deterioração do tempo, de suas reformas não concluídas, das ampliações, de seu abandono em alguns espaços, aquela ainda é uma escola acolhedora.

Por outro lado, após uma breve conversa com a diretora da instituição descobrimos que os professores, em sua maioria, são Admitidos em Caráter Temporário (ACTs) e nos perguntamos: quais são as condições oportunizadas para continuarem com a formação? São oferecidos cursos? Quais as condições de trabalho do professor da escola pública? Que tipo de melhorias os governos ao longo da história vem proporcionando à escola para que isso ocorra? Será que foi a melhoria da qualidade do ensino? Das escolas? Será que querem mesmo que as crianças aprendam? Será que querem mesmo que as crianças frequentem esse espaço chamado escola e diminua a evasão escolar?

Apesar de todos os desafios, como mencionamos, aquela ainda era/é uma escola visivelmente bonita e acolhedora. Tão acolhedora que enquanto caminhávamos em direção às mesas de refeição, fomos cercadas por dezenas de estudantes curiosos com nossa presença, mas que a esta altura já sabiam o que estávamos fazendo ali, pois já estavam acostumados com a presença de estagiários na escola.

É claro que essa primeira aproximação já nos forneceu indícios de quem seriam os estudantes do 5º ano, deu-nos um breve recorte do que era a realidade da maioria dos estudantes. Ofereceu-nos uma prévia de quem eram os estudantes que iriam participar do exercício de nossa docência e nos ensinar o que é ser professora nos anos iniciais.

No dia seguinte ao entrar na sala de aula, vimos que a história era outra, bem diferente do que esperávamos ou imaginávamos inicialmente. Olhando da porta, a sala era grande, o grupo era grande, na sua maioria repetente, pois apresentavam idades superiores às que imaginávamos. E a professora então, não nos parecia muito receptiva. Parecia que inicialmente nada iria dar certo.

Ficamos nos recordando do momento e do como desejamos sair correndo dali, ou no mínimo mudar de grupo. Mas não conseguimos escapar e no outro dia retornamos para a observação em sala.

Hoje podemos dizer aliviadas, que bom que felizmente nós não escapamos. Pois foi uma experiência desafiadora e que nos motivou muito. Afinal, mesmo sendo estudantes do 5º ano, eles ainda eram crianças.

Durante a realização do Estágio na Educação Infantil surgiram algumas reflexões sobre a criança, e a partir dessas reflexões consideramos necessário mencionar algumas definições apresentadas nos documentos das Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil que vão ao encontro do que acreditamos ser uma melhor definição para o sujeito criança e que nos orientaram durante o exercício da docência nos anos iniciais.

A concepção de criança de acordo com as Diretrizes Educacionais Pedagógicas para a Educação Infantil de Florianópolis é a de que “são seres humanos concretos e reais, pertencentes a contextos sociais e culturais que as constituem”. (ROCHA, 2010, p. 13). Essa concepção como já vista durante a graduação vai ao encontro da definição apresentada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, em que “a criança é sujeito histórico e de direitos que, nas interações, nas relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva” (BRASIL, 2009, p. 18).

Porém, ao concluir o estágio na educação infantil e iniciar o exercício da docência nos anos iniciais nos recordamos de alguns questionamentos: será que existem diferenças entre a criança na educação infantil e a criança dos anos iniciais?

De acordo com Kramer (2007, p. 14), não, pois são “os adultos e as instituições que muitas vezes opõem educação infantil e ensino fundamental, deixando de fora o que seria capaz de articulá-las; como a experiência com a cultura”, que deixa de pensá-las como etapas que se complementam, pois ambas constituem parte da educação básica.

Dessa forma nos questionamos: existem diferenças na organização dos espaços dentro dessas instituições? Quais suas implicações com relação ao sujeito criança?

E foram esses questionamentos que muitas vezes em sala procurávamos discutir.

Sem querer nos opor à afirmação de Kramer (2007), percebeu-se que na realidade das escolas essa diferença existe sim. Recordamos que enquanto discutíamos o artigo, “O trabalho em sala de aula: teorias pra quê?” de Smolka e Laplane (1994) em grupo, pontuamos algumas possibilidades para tal distinção, dos espaços, dos sujeitos e da organização de tais instituições. Ainda reforçamos que embora muitas vezes seja negada, tal diferença existe.

As primeiras diferenças que constatamos refere-se a toda uma nomenclatura/concepção usada para as duas instituições de maneira distinta, estas que geralmente são apontadas pelas professor da Educação Infantil e dos Anos Iniciais. Na instituição: “creche” ou “centro de educação infantil”, nós fomos orientadas a “propor experiências, intervenções” para que as “crianças” se apropriassem do conhecimento a partir da ampliação de “seus repertórios”, “suas experiências”. O “cuidar e o educar” são vistos como indissociáveis para o exercício do professor e o “brincar” é a ferramenta, é a atividade principal por meio da qual a criança aprende. Não existe “retenção/reprovação”, não há nota.

Enquanto a segunda instituição, denominada “escola”, onde realizamos o “exercício da docência”, falava-se em “ensinar conteúdos” aos sujeitos denominados “alunos”, de modo que esses pudessem se apropriar de conhecimentos básicos para a vida, pra o mercado de trabalho, existe um currículo pré-estabelecido, existe “nota” atribuída aos trabalhos, existe, embora em número menor, “reprovação” e praticamente não há tempo para o brincar.

Assim, é possível perceber que é na própria organização da escola que essa diferença existe, é onde ela se mostra. A escola é o local específico onde a criança até então, sujeito de direitos, ser histórico-cultural, passa a ser compreendida como sujeito aluno, que agora deve alcançar os objetivos estabelecidos para seguir adiante.

Afinal, como garantir que seus direitos sejam assegurados? Existem implicações na mudança de uma instituição creche para o 1º ano de uma instituição denominada escola na

vida desses sujeitos, quais? Como acolhê-los? Como a escola pensa sua acolhida? E no caso da criança que não frequentou a creche, quais seriam as implicações, existiriam dificuldades na adaptação, na aprendizagem? Com relação a essas crianças de seis anos, de que forma é organizada sua acolhida? Ainda existe espaço para a brincadeira? Ou brincar deixou de ser a atividade principal da criança, deixou de ser o meio pelo qual significa o mundo e as coisas que a cerca? Onde está a brincadeira nos anos iniciais, quanto tempo é destinado a ela? Com relação ao professor do 1º ano, o que priorizar? Criança, conteúdos ou método? De onde partir? Dos sujeitos? Como isso interfere na aprendizagem? De que maneira sua formação profissional pode contribuir para a aprendizagem desses sujeitos?

Na tentativa de compreender quais as orientações para a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental, recorreremos ao Caderno (Unidade 4, Ano 1) do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa, intitulado “A ludicidade na sala de aula”. As autoras Margareth Brainer, Rosinalda Teles, Telma Ferraz Leal e Tícia Cassiany Ferro Cavalcante defendem outras possibilidades para o espaço da escola conforme podemos observar,

As atividades lúdicas possibilitam que as crianças reelaborem criativamente sentimentos e conhecimentos e edifiquem novas possibilidades de interpretação do real, de acordo com suas necessidades, seus desejos e suas paixões [...] do ponto de vista físico, cognitivo e social as brincadeiras trazem grandes benefícios para a criança. Como benefício físico, o lúdico satisfaz as necessidades de crescimento da criança, de desenvolvimento das habilidades motoras, de expressão corporal. No que diz respeito aos benefícios cognitivos, brincar contribui para a desinibição, produzindo uma excitação intelectual altamente estimulante, desenvolve habilidades de memória, dentre outras. Em relação aos benefícios sociais, a criança, por meio do lúdico, representa situações que simbolizam uma realidade que ainda não pode alcançar e aprendem a interagir com pessoas compartilhando, cedendo à vontade dos colegas, recebendo e dispensando atenção dos seus pares. Aprendem, ainda, a respeitar e a serem respeitadas. Do ponto de vista didático, as brincadeiras promovem situações em que as crianças aprendem conceitos, atitudes e desenvolvem habilidades diversas, integrando aspectos cognitivos, sociais e físicos (BRAINER et al, 2012, p. 06-07).

Ou seja, é possível pensar um espaço, uma sala de aula que leve em conta os direitos de aprendizagem das crianças, que as considere como sujeitos de seus processos e que também proponha momento de fruição, de brincadeira que envolva a criança pela ludicidade.

Acreditamos que as “crianças, tal como nós, são seres reais e concretos, sujeitos históricos e de direitos sim, que produzem e são produzidos no interior das relações que estabelecem, numa determinada sociedade, numa determinada cultura”. (LIVRAMENTO;

LONGEN, 2013), e que a mudança na concepção diante da atuação do professor de criança para aluno traz em si toda uma herança histórico-cultural, na qual a criança foi e é infelizmente para alguns ainda vista como um sujeito passivo, sem participação e sem voz, vista por suas ausências e incapacidades. E se o foco do planejamento fosse o aluno, a criança e não o conteúdo, ou o método? Quais seriam as implicações?

Pensando em elementos que contribuiriam para a construção de nosso planejamento retornamos à escola. E diferente do primeiro dia, a turma e professora foram bem receptivas conosco, as crianças estavam realmente ansiosas e a todo o momento percebíamos que eles queriam nossa participação ali, queriam estar perto, queriam brincar.

As crianças mostravam fortes indícios de que a brincadeira estava presente na turma do 5º ano. A prova disso é que percebíamos que alguns estudantes jogavam papel sobre a mesa, brincavam com o lápis, com a borracha como se fossem *skates*, brincavam com *skates* sobre a mesa, rolavam os pés sobre uma bola de futebol que estava abaixo da carteira.

Aproximaram-se de nós, convidavam-nos para participar junto à aula de educação física. Interrogaram-nos, fazendo muitas perguntas. Estavam curiosas assim como nós e queriam saber quem éramos? O que queríamos? Quanto tempo ficaríamos? E, principalmente, queriam escolher o que nós iríamos ensinar a eles. Queriam aula no pátio, na quadra. Mas essa era outra história!

Com a saída do grupo para a quadra durante a aula de educação física, a professora que no primeiro dia nos assustou, aproveitou o momento e nos chamou para conversar sobre a turma.

Foi surpreendentemente um momento muito agradável. Ela nos acolheu e nos deu motivação para seguir. Falou sobre sua formação, o tempo que atuava como professora naquela instituição. Ali, percebemos a relação de amor, o carinho que aquela professora tem pela escola, pois já foi estudante e frequentou o ensino fundamental e médio ali.

Pudemos perceber para além do carinho, a preocupação dela com aquelas crianças e o cuidado dessas para com a professora. Era bonito de ver a confiança que depositavam uns nos outros. A professora compartilhava dos segredos dos estudantes, não era alguém de quem precisávamos sentir medo. Descrever aquela troca de olhares e mais do que isso, pudemos observar a troca de conselhos, afetos e muita ternura. Constatamos que tanto na educação infantil como nos anos iniciais do ensino fundamental a relação cuidar e educar também está presente de forma indissociável.

Ainda durante o intervalo da educação física ela nos mostrou seu planejamento. O que já trabalhou com o grupo, o que gostaria que nós propuséssemos. Mostrou a lista de

conteúdos que o currículo da escola solicita que devam ser ensinados aos estudantes e como ela mesma disse, nem sempre é possível dar conta de ensinar tudo.

A professora falou-nos sobre a realidade da turma, suas dificuldades sociais, econômicas, os conflitos familiares, o descaso, o abandono, sobre suas dificuldades de aprendizagens, de sua preocupação com os estudantes que chegaram ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

Dentre as preocupações mencionadas falou-nos sobre a realidade da escola, do contexto no qual está inserida, da constituição do grupo de professores, que igual a ela, na sua maioria, eram/são professores contratados temporariamente. A professora relatou também que alguns desses professores simplesmente passam pela escola sem se importar, sem se envolver, sem conhecer a realidade desses estudantes.

Ficamos felizes com a aproximação, porém ainda mais absorvidas após a conversa e preocupadas com o descaso, descompromisso, com a realidade desses professores e estudantes.

Estava tudo muito confuso, era uma realidade bem diferente da que frequentamos há alguns anos atrás, perguntávamo-nos cada vez mais: Por quê? Por que ainda existem crianças que chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem estarem alfabetizadas? O que fez com que chegassem ali no 5º ano da forma como estavam? Quais os fatores que interferiram na aprendizagem no processo de apropriação da escrita alfabética desses estudantes? Como reverter? Como impedir que isso continuasse? Como poderíamos ajudá-los? Como poderíamos incluí-los? Sendo que era assim que os víamos, como sujeitos que embora estivessem na escola, dentro da sala, por não se apropriarem dos conhecimentos estavam excluídos. Existem culpados? Ou é um conjunto de fatores que interferem nesse processo?

Por fim, concordamos que o período do exercício da docência no campo de estágio é um período relativamente curto diante do tempo que ficamos somente na graduação, do tempo que ficamos em sala, distantes da realidade da escola pública. Tempo este que não nos possibilitou estabelecer muitos vínculos, fazer mais descobertas, responder a algumas de nossas inquietações e intervir como desejávamos.

Descobrimos que não podíamos modificar a realidade desses estudantes. Doía, pois não podíamos levar o que comer a eles, nem água para o banho, nem suprir a falta ou abandono dos pais, da sociedade e que o Estado em sua organização atual lhes causava. Simplesmente seríamos mais duas estagiárias que passariam por ali e não conseguiríamos mudar a realidade. Diante disso, percebemos que o fracasso de algumas crianças não pode estar somente relacionado a um fator como a aprendizagem ou as dificuldades de

aprendizagem. Descobrimos que existem outros fatores responsáveis para tal dificuldade. E diante disso, nos perguntávamos: o que fazer? O que propor a eles durante o exercício da docência?

Naquele momento, pelos estudantes que na nossa compreensão estavam excluídos do grupo mesmo estando matriculados, decidimos não priorizar o conteúdo, mas os sujeitos, suas capacidades e, por fim, as aprendizagens. Decidimos e optamos: nós vamos brincar, vamos jogar e a partir de então construiríamos nosso planejamento.

Aprendemos muito. Aprendemos que é possível através da brincadeira ensinar matemática, português, geografia, respeito e colaboração e trabalhar o desenvolvimento do raciocínio lógico. Foi possível a participação de todos, sem vergonha nenhuma de poder errar ou de estar errado.

Consciente de que não mudaríamos a realidade daqueles estudantes participamos das observações, brincamos, jogamos bola, conversamos, demos conselhos, brigamos, realizamos o exercício e também podemos dizer que muitas coisas deram certo e outras nem tanto, fomos a passeios, fomos para a direção, fomos envolvidas pelo grupo, por suas histórias e finalmente fomos aceitas.

Eles nos mostraram parte de suas realidades, mostraram-nos que ser professora é mais do que ensinar conteúdos, ensinar letras, exige dedicação, tempo, carinho, atenção. Exige comprometimento, um posicionamento político, exige cumplicidade e compreensão.

E aqui, novamente nos questionamos: será que estamos saindo preparadas do curso de formação de professores? Será que vamos dar conta de alfabetizar? Como se alfabetiza uma criança no 1º ano do ensino fundamental? Como se ensina a ler, a escrever? E no 2º, 3º, 4º ano quais são os fatores, os indícios que interferem na aprendizagem da leitura e escrita? Como impedir que ainda continuassem chegando estudantes ao 5º ano sem estarem alfabetizados?

Diante do que apresentamos e de todas as nossas indagações, partimos para o segundo capítulo intitulado, “Alfabetização e Letramento” em que procuramos compreender o significado dos conceitos alfabetização e letramento e averiguar se há alguma relação da interpretação desses conceitos com o fracasso da aprendizagem dos estudantes durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética.

## 2. ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Na tentativa de analisar/desvelar os fatores/indícios que interferem no processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e que podem influenciar na não aprendizagem da leitura e escrita por parte dos estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental, nesse capítulo procuramos conceituar o que é alfabetização e o que é letramento, na intenção de averiguar se há alguma relação da interpretação desses conceitos na prática pedagógica com o fracasso escolar. E para isso, inicialmente nos questionamos, de que modo as escolhas teórico-metodológicas para a alfabetização poderiam estar relacionadas ao fracasso escolar?

Cabe ressaltar, no entanto, que de acordo com Soares (2003), no artigo intitulado “Alfabetização e letramento: as muitas facetas” os questionamentos sobre o que é alfabetização, o que é letramento, como esses dois conceitos podem ou não se relacionar no cotidiano da sala de aula, são perguntas bem frequentes que se colocam desde a década de 1980.

Nesse mesmo artigo, Soares (2003, p. 9) defende a especificidade de cada conceito e, simultaneamente, a indissociabilidade “tanto na perspectiva teórica quanto na perspectiva da prática pedagógica”. A autora aponta para uma perda da especificidade no processo de alfabetização nas últimas décadas como um dos fatores explicativos do fracasso escolar:

Certamente essa perda de especificidade da alfabetização é fator explicativo – evidentemente, não o único, mas talvez um dos mais relevantes – do atual fracasso na aprendizagem e, portanto, também no ensino da língua escrita nas escolas brasileiras, fracasso hoje tão reiterado e amplamente denunciado. É verdade que não se denuncia um fato novo: fracasso em alfabetização nas escolas brasileiras vem ocorrendo insistentemente há muitas décadas; hoje, porém, esse fracasso configura-se de forma inusitada. Anteriormente ele se revelava em avaliações internas à escola, sempre concentrado na etapa inicial do ensino fundamental, traduzindo-se em altos índices de reprovação, repetência, evasão; hoje, o fracasso revela-se em avaliações externas à escola – avaliações estaduais (como o SARESP, o SIMAVE), nacionais (como o SAEB, o ENEM) e até internacionais (como o PISA), espraiando-se ao longo de todo o ensino fundamental, chegando mesmo ao ensino médio, e se traduz em altos índices de precário ou nulo desempenho em provas de leitura, denunciando grandes contingentes de alunos não alfabetizados ou semi-alfabetizados depois de quatro, seis, oito anos de escolarização. (SOARES, 2003, p. 9).

O que nos leva a refletir sobre o importante papel da avaliação nos anos iniciais. Se antes ela denunciava quem não aprendia, muitas vezes levando à reprovação, qual sua função

hoje com a progressão contínua? Como avaliar? Quem avalia o quê? O que fazer com estas constatações?

Talvez antes o fracasso fosse denunciado por meio dos altos índices de reprovação, mas, e hoje? Sabemos que ele se alastra por todo o ensino fundamental. E então nos questionamos: qual a função da avaliação diante das crianças que chegam ao 5º ano sem saber ler e escrever? Afinal, que competências/habilidades esperava-se que esses estudantes alcançassem até o 5º ano? E se não alcançarem estas habilidades, o que fazer? Por que ainda não sabem ler e escrever?

Mas quais seriam as causas que justificariam a perda de especificidade do processo de alfabetização? De que modo estaria relacionada ao fracasso na aprendizagem?

Segundo Soares (2003) muitas são as causas apontadas para a perda da especificidade, estas que vão desde a organização pedagógica das escolas, a formação do professor e a mais grave, segundo a autora, é a mudança conceitual que se expandiu durante a década de 1980. Para Soares (2003, p. 9),

Várias causas podem ser apontadas para essa perda de especificidade do processo de alfabetização; limitando-me às causas de natureza pedagógica, cito, entre outras, a reorganização do tempo escolar com a implantação do sistema de ciclos, que, ao lado dos aspectos positivos que sem dúvida tem, pode trazer – e tem trazido – uma diluição ou uma preterição de metas e objetivos a serem atingidos gradativamente ao longo do processo de escolarização; o princípio da progressão continuada, que, mal concebido e mal aplicado, pode resultar em descompromisso com o desenvolvimento gradual e sistemático de habilidades, competências, conhecimentos. Não me detenho, porém, no aprofundamento das relações entre esses aspectos – sistema de ciclos, princípio da progressão continuada – e a perda de especificidade da alfabetização, porque me parece que a causa maior dessa perda de especificidade deve ser buscada em fenômeno mais complexo: a mudança conceitual a respeito da aprendizagem da língua escrita que se difundiu no Brasil a partir de meados dos anos de 1980.

Para responder a estes questionamentos devemos primeiramente nos perguntar, o que é alfabetização?

E mais uma vez recorremos ao artigo “Alfabetização e letramento: as muitas facetas”, em que Soares (2003, p. 16) define o termo alfabetização como “processo de aquisição e apropriação do sistema de escrita, alfabético ortográfico”, ou seja, são habilidades utilizadas para ler e escrever. Mas quais habilidades devem ser desenvolvidas nesse processo? O que se deve esperar desses estudantes ao final dessa etapa?

No artigo “Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica”, Leal, Albuquerque e Morais, (2007, p. 70) afirmam em relação à alfabetização que “dominar tal tecnologia envolve conhecimentos e destrezas variadas, como compreender o funcionamento do alfabeto, memorizar as convenções letra-som e dominar seu traçado, usando instrumentos como lápis, papel ou outros que os substituam”. Diante desta afirmação nos questionamos: o que é letramento? É igual ao processo de alfabetização? Diferente, em que ou de que modo se distinguem?

Soares (2003, p. 16) refere-se ao conceito de letramento como o processo de “aprendizagens da escrita como participação em eventos variados de leitura e de escrita”, ou seja, saber utilizá-la em situações que se faz necessário ler e produzir textos, pois é em “meio a essas práticas de leitura e de escrita que vão se constituindo os sujeitos letrados” (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 70).

Compreendendo que os conceitos de alfabetização e letramento constituem-se como dois processos distintos, diante disso, cabe questionar: como pensar em uma prática pedagógica que leve em conta a especificidade de cada conceito e ao mesmo tempo sua a indissociabilidade?

Soares (2003) relata que outro equívoco bastante comum e que ainda hoje ocorre é o de querer separar esses processos na prática de sala de aula. De acordo com a autora:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco [...], pois a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo letrado ocorre simultaneamente por esses dois processos [...], ou seja, [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização- e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – o letramento. (SOARES, 2003, p. 14).

Ou seja, tais conceitos devem ser vistos como processos distintos, que se diferem, e que ao mesmo tempo se complementam, portanto, são indissociáveis como afirma a autora. Mas se essas são práticas indissociáveis, como ensinar, como fazer com que os estudantes se apropriem do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais em contextos de letramento?

Muitos autores defendem que o ideal seria alfabetizar letrando, mas o que significa isso?

Soares (2003) relata que a criança desde que nasce é/está inserida em um mundo letrado, cheio de informações que são veiculados pelos mais variados suportes com anúncios na TV, panfletos, outdoor, rótulos, placas, etc., mas por que existem crianças que ainda não

sabem ler e escrever? Qual é o papel da escola na vida desses estudantes que estão no processo de alfabetização?

Compreendendo que boa parte de nossas vidas vivenciamos dentro da escola, perguntamos: o que aprendemos ou devemos aprender com relação à apropriação do sistema de escrita?

De acordo com Leal, Albuquerque e Morais (2007, p. 70), é dentro dessas instituições que os sujeitos aprendem a “produzir textos orais mais formais e se deparam com outros que não são comuns no seu dia-a-dia, de seus grupos familiares ou de sua comunidade” é na “instituição escolar, portanto, que elas ampliam suas capacidades de compreensão e produção de textos orais o que favorece a convivência delas com uma variedade maior de contextos de interação e a sua reflexão sobre as diferenças entre essas situações”. Em resumo, cabe à escola “ampliar as experiências das crianças e dos adolescentes de modo que eles possam ler e reproduzir diferentes textos com autonomia”.

Mas como isso se efetiva na prática? Que condições a escola possui para que isso se ocorra? Que tipo de experiências propor, quando e como? Que situações se devem contemplar na escola, mais especificamente, na sala de aula?

Leal, Albuquerque e Morais (2007) defendem que devem ser contempladas situações reais diversificadas na escola, como as que seguem defendidas por Leal e Albuquerque em outra publicação:

1. situações de interação mediadas pela escrita em que se busca causar algum efeito sobre interlocutores em diferentes esferas de participação social: circulação de informações cotidianas, como, por exemplo, por meio de escrita e leitura de textos jornalísticos; comunicação direta entre pessoas e/ou empresas, mediante textos epistolares (cartas, convites, avisos); circulação de saberes gerados em diferentes áreas de conhecimento, por meio dos textos científicos; orientações e prescrições sobre como realizar atividades diversas ou como agir em determinados eventos, mediante textos instrucionais; compartilhamento de desejos, emoções, valoração da realidade vivida, expressão da subjetividade, por meio dos textos literários; divulgação de eventos, produtos e serviços, mediante textos publicitários, entre outros;
2. situações voltadas para a construção e a sistematização do conhecimento, caracterizadas, sobretudo, pela leitura e produção de gêneros textuais usados como auxílio para organização e memorização, quando necessário, de informações, tais como anotações, resumos, esquemas e outros gêneros que utilizamos para estudar temas diversos;
3. situações voltadas para autoavaliação e expressão “para si próprio” de sentimentos, desejos, angústias, como forma de auxílio ao crescimento pessoal e ao resgate de identidade, assim como ao próprio ato de investigar-se e resolver seus próprios dilemas, com utilização de diários pessoais, poemas, cartas íntimas (sem destinatários);

4. situações em que a escrita é utilizada para automonitoração de suas próprias ações, para organização do dia-a-dia, para apoio mnemônico, tais como agendas, calendários, cronogramas, entre outros. (LEAL; ALBUQUERQUE, 2005 apud LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007, p. 71-72).

Compreendendo que estamos iniciando esses estudantes no mundo da leitura e da escrita, outro fator importante e que não podemos descartar é o fato da entrada da criança de seis anos no 1º ano do ensino fundamental em uma turma de alfabetização e é diante desse fato que novamente nos questionamos: as crianças de seis anos estão preparadas para serem alfabetizadas? Como alfabetizar as crianças dos e nos primeiros anos do ensino fundamental?

Em entrevista ao programa Plataforma do letramento publicada no dia 30 de outubro de 2013 e disponível no site do *Youtube*, Magda Soares relata que a criança de seis anos já se encontra apta para aprender sim, ou seja, a criança já esta apta para iniciar ou prosseguir no processo de alfabetização, basta ao professor acreditar que estas são capazes e elas são capazes sim. Com relação ao trabalho pedagógico na sala de aula nos perguntamos, qual a dificuldade de ensinar durante o processo de alfabetização? Que orientações são dadas aos professores dos anos iniciais? E ao professor alfabetizador?

Na tentativa de responder a esses questionamentos recorreremos ao documento referente à Proposta Curricular de Santa Catarina<sup>2</sup> (SANTA CATARINA, 2005, p. 25) o qual afirma que os “processos de alfabetização e letramento envolvem conhecimentos, habilidades e competências específicas, exigem formas de aprendizagem e procedimentos de ensino diferenciados”, e nos questionamos: que especificidades são essas? Quais os procedimentos?

Com relação à alfabetização compreendemos que a apropriação do sistema de escrita alfabética demanda uma mediação que acontece principalmente na escola com o professor. Já o letramento antecede à inserção dos sujeitos à escola, pois este já está inserido desde o nascimento em um mundo letrado.

Porém, cabe ressaltar, que embora possuam suas especificidades é essencial que a alfabetização aconteça em um contexto de letramento, o que significa que deva acontecer por meio de “situações que envolvam as diferentes linguagens de forma crítica e dialógica, sendo os professores mediadores” (SANTA CATARINA, 2005, p. 26). E mais uma vez nos perguntamos: quem é esse professor? Quais suas características profissionais? E mais, será que os professores da rede pública estão preparados para atuar junto ao 1º ano nos anos iniciais nessa perspectiva?

---

<sup>2</sup> A Proposta Curricular de Santa Catarina está em processo de revisão e em breve haverá uma nova versão.

Para responder a esses questionamentos recorreremos novamente ao documento da Proposta Curricular de Santa Catarina no qual se observa um novo perfil de professor: o alfabetizador. E diante de tal denominação, questionamos: quais as especificidades de seu trabalho?

De acordo com esse documento para desenvolver o processo de ensino de sistema de escrita alfabética, o professor alfabetizador caracteriza-se por critérios indispensáveis para o ensino, entre eles,

aceitar sua identidade profissional e valorizar seus conhecimentos e saberes sobre o processo de alfabetização; administrar sua própria formação; valorizar conhecimentos prévios dos alunos, sem deixar de favorecer e estimular novas descobertas; respeitar as capacidades e habilidades já desenvolvidas pelos alunos, proporcionando situações de aprendizagem para que apliquem e aprofundem os conhecimentos em estudo; conhecer e compreender a complexidade dos conteúdos e procedimentos curriculares da alfabetização, seus princípios, desdobramentos e implicações, de forma a efetivar uma adequada elaboração didática desses conhecimentos para a situação Escolar; articular diferentes conteúdos, adequando-os às experiências culturais, linguísticas e às condições de aprendizagem dos alunos; compreender as implicações pedagógicas decorrentes da pluralidade linguística e cultural nas produções orais e escritas dos alunos; diagnosticar as dificuldades e problemas enfrentados pelos alunos e intervir, interagir e mediar o processo de elaboração e apropriação da leitura e da escrita; possibilitar aos alunos a observação e manipulação de vários textos, pertencentes a diversos gêneros presentes em diferentes suportes, orientando a exploração desse material; identificar e reconhecer os princípios permanentes que devem ser preservados, bem como aqueles que devem ser articulados simultaneamente frente à perspectiva de alfabetizar letrando. (SANTA CATARINA, 2005, p. 28-29).

Nota-se que de acordo com esse documento essas são as características que colaboram para a formação do professor de modo que possa tornar-se real a proposta de alfabetizar letrando e nos questionamos: será que nossa formação na Pedagogia prepara o professor alfabetizador?

Magda Soares, em entrevista ao programa Plataforma do Letramento, citado anteriormente, relata que a formação inicial não nos prepara para isso, mas que mesmo assim não devemos desanimar diante dos desafios e devemos sempre enxergar as crianças como seres capazes de aprender. Devemos considerar o contexto, que segundo Soares, dificulta muito a aprendizagem dos estudantes. O professor tem que estudar para procurar soluções, fazer reflexões para entender o problema dos que tem dificuldades e esse processo não pode ser apenas individual, mas fazer parte das ações de formação continuada nas redes de ensino como um direito do professor.

No decorrer dessa pesquisa percebemos que as dificuldades da apropriação do sistema de escrita alfabética não estão relacionadas somente a um único fator, ou seja, não dizem respeito apenas às dificuldades de compreensão conceitual com relação aos processos de alfabetização e letramento, nem tão pouco à formação de professores. Estes são somente alguns dos fatores que podem justificar as dificuldades do ensino do sistema de escrita alfabética. Porém, existem outros fatores relacionados às dificuldades ou ao fracasso dos estudantes durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética os quais procuraremos desvelar no capítulo a seguir.

### 3. REFLEXÕES SOBRE O FRACASSO NA ESCOLA

Compreendendo que mesmo após a implementação da Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, ou seja, o aumento dos anos de escolaridade de oito para nove anos, ou com a implementação da progressão continuada, as dificuldades dos estudantes com relação à apropriação do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental ainda persistem, reforçando ou reafirmando o fracasso das/e nas escolas públicas brasileiras.

Diante dessa afirmação iniciamos esse capítulo nos questionando: que fatores interferem no processo do sistema de apropriação da escrita que não possibilitam a esses estudantes aprender a ler e escrever nos anos iniciais?

Procurando responder a esse questionamento recorreremos ao artigo “Fracasso Escolar: Quem são os culpados”, de Valderly Maria dos Santos Rodrigues de Paula (2009). A autora inicialmente relata, que ao contrário de compreender e analisar os fatores que interferem na aprendizagem o que geralmente acontece é a “busca pelos culpados de tal fracasso”. (PAULA, 2009, p. 202). Mas afinal, existe um culpado? Que fatores poderiam ser apontados como responsáveis pelo fracasso na aprendizagem?

De acordo com Paula (2009, p. 203),

O fracasso escolar aparece hoje, entre os problemas de nosso sistema educacional como um dos assuntos mais estudados e discutidos. Porém, ao invés de buscar meios para se livrar de tais fracassos e buscar soluções imediatas para elevar o nível de conhecimento e auto-estima dessas crianças ditas fracassadas, o que ocorre muitas vezes é a busca pelos responsáveis por tal fracasso. A partir daí, percebe-se um jogo onde ora se culpa a criança, ora a família, ora uma determinada classe social, ora todo um sistema econômico, político e social.

De acordo com Paula (2009, p. 205) na maioria das vezes afirma-se que “a culpa pelo fracasso escolar está na criança que não se esforça” desconsiderando outros sujeitos e fatores que estão inseridos dentro do mesmo contexto, o que nos leva a refletir, por que algumas crianças aprendem e outras não? O sucesso na aprendizagem depende somente dos estudantes?

No livro “Linguagem e escola: uma perspectiva social” de Soares (2002), cuja primeira edição é de 1988<sup>3</sup>, encontra-se aí defendida a primeira explicação ou justificativa para o fracasso, a ideologia do dom, “segundo a qual as causas do sucesso ou do fracasso na

---

<sup>3</sup> Já na década de 1980 discutem-se os problemas relacionados ao fracasso escolar. Este livro de Magda Soares marca um momento importante da história brasileira: o processo de democratização da nação pós-ditadura militar.

escola devem ser buscadas nas características dos indivíduos”. (SOARES, 2002, p. 10), mas que características são essas?

Soares menciona que a ideologia do dom oculta a existência de desigualdades sociais, econômicas e culturais e somente bastaria aos sujeitos possuir as características necessárias para o bom rendimento na escola como as “aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial etc.), de prontidão para a aprendizagem, de inteligência, ou de quociente intelectual (QI)”. (SOARES, 2002, p. 10) e, mais uma vez nos perguntamos, todas as crianças entram nas escolas com um mesmo nível de compreensão, de abstração? Qual é o papel da escola diante desses sujeitos de aprendizagem segundo a ideologia do dom? Onde fica a igualdade de oportunidades com relação à aprendizagem?

A função da escola, segundo a ideologia do dom, de acordo com Soares (2002, p. 11), seria, pois a de “adaptar, ajustar” os estudantes à sociedade. A escola seria responsável pelo atendimento aos diferentes, nesse caso aos que não se adaptam. E novamente nos questionamos, por que o fracasso concentra-se especificamente nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas e nos estudantes das classes sociais desfavorecidas? Que outros elementos a escola estaria desconsiderando durante a aprendizagem desses sujeitos?

A autora aponta então para a segunda explicação ou justificativa para a não aprendizagem desses estudantes, a deficiência cultural, ou seja, os estudantes não iniciam suas aprendizagens a partir de um mesmo ponto inicial, mas as “desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelo rendimento dos alunos na escola” (SOARES, 2002, p. 12). O que explicaria o fracasso desses estudantes é que:

apresentariam desvantagens, ou “déficits”, resultantes de problemas de “deficiência cultural”, “carência cultural” ou “privação cultural”; o meio em que vivem seria pobre não só do ponto de vista econômico – daí a privação alimentar, a subnutrição, que teriam consequências sobre a capacidade de aprendizagem – mas também do ponto de vista cultural: um meio pobre e estímulos sensoriais, perceptivos e sociais, em oportunidades de contato com objetos culturais e experiências variadas, pobre em situações de interação e comunicação. [...] a criança proveniente desse meio apresentaria deficiências afetivas, cognitivas e linguísticas responsáveis por sua incapacidade de aprender e por seu fracasso escolar (SOARES, 2002, p. 13).

E mais uma vez constatamos que as justificativas para o fracasso na aprendizagem responsabilizam os estudantes, ora por que não possuem aptidão, não se esforçam, ora porque não possuem os estímulos, as condições sociais necessárias para o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas, afetivas e linguística. Mas afinal de que cultura estamos falando?

A terceira explicação apontada por Soares refere-se às diferenças culturais:

Os termos deficiência, privação, carência remetem ao sentido de falha, falta, ausência cultural, privação cultural, carência cultural significam, pois, basicamente, falta ou ausência de cultura. [...] e não há grupo social que possa faltar cultura, já que este termo, em seu sentido antropológico, significa precisamente a maneira pela qual um grupo social se identifica como grupo, através de comportamentos, valores, costumes, tradições, comuns e partilhados (SOARES, 2002, p. 14).

E a partir desta citação questionamos: que cultura as escolas públicas brasileiras tem privilegiado?

Compreendendo que a escola está a serviço da sociedade e esta está inserida no sistema capitalista, constatamos que a cultura privilegiada é a das classes dominantes. Mas de que forma a diferença cultural pode refletir nas escolas públicas?

Conforme já mencionamos, a escola muitas vezes atua como reguladora e assim adapta e ajusta seus estudantes, portanto,

O aluno proveniente das classes dominadas nela encontra padrões culturais que não são os seus e que são apresentados como “certos”, enquanto os seus próprios padrões são ou ignorados como inexistentes, ou desprezados como “errados”. Seu comportamento é avaliado em relação a um “modelo”, que é o comportamento das classes dominantes [...] este é submetido a testes e provas [...] e sofre dessa forma, um processo de marginalização cultural e fracassa (SOARES, 2002, p. 15).

Conforme vamos analisando, percebemos que não podemos responsabilizar os sujeitos pelo seu fracasso, é preciso analisar a conjuntura sócio-econômica e a própria história da escola para as classes populares, que não é o exato propósito desse trabalho, mas que não pode ser desconsiderado. Afinal, que escola queremos para os sujeitos crianças, os estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental das escolas públicas? Essas reflexões levam-nos a pensar que a escola pública pode ser concebida como uma das grandes responsáveis pelo fracasso, ora culpa os estudantes, ora privilegia a cultura dominante colocando esses mesmos estudantes à margem. Que condições essa escola ou as políticas públicas educacionais possuem para inverter esse papel e trabalhar para a liberdade, para a emancipação desses sujeitos? Por que atua como reforço do fracasso escolar, quando deveria valorizar a cultura de seus estudantes, o contexto no qual está inserida, afinal a escola não é uma ilha. Essa instituição deveria reconhecer a cultura local e abrir possibilidades para ampliar para a cultura universal desenvolvida pela humanidade ao longo da história como um direito de todos os

estudantes. Qual é o papel do professor diante da aprendizagem desses sujeitos frente a todas essas contradições?

Conforme podemos observar a culpa ou a responsabilidade pelo insucesso na aprendizagem muitas vezes é atribuída à própria vítima, a criança, mas quem a responsabiliza? Quem a julga e diretamente a condena?

De acordo com Paula (2009, p. 207) “a responsabilidade do professor é muito grande”, tanto nos bons quanto nos maus resultados. E os pais muitas vezes acreditam que se “o professor fosse mais dedicado seria capaz de fazer milagres”. Mas não, boa parte deles rejeita o que os estudantes trazem de casa. Assim,

Logo que entra na escola, a criança tem que aprender a falar e escrever uma nova língua diferente daquela que sempre falou em casa com seus pais, colegas e amigos. A língua da escola é uma língua bem falada, sem erros de pronúncia ou de concordância. É a língua da classe média, que tem acesso aos livros e aos textos bem escritos. E o resultado é que muitas crianças, com medo de se sentirem criticadas ou corrigidas, vão ficando no seu canto, com vergonha de falar, de perguntar e de responder. Aos poucos vão se tornando incapazes de se comunicar (PAULA, 2009, p. 207-208).

Afinal, qual é a importância, qual é o papel da linguagem e de que forma poderia estar relacionada ao insucesso, ao fracasso na aprendizagem do sistema de escrita alfabética nos anos iniciais do ensino fundamental?

De acordo com o que apresenta o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa,

O domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento [...] e a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus estudantes acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos. (BRASIL, 1997, p. 23).

Mas se a escola é uma das principais responsáveis pelo ensino da língua escrita questionamo-nos: que língua a escola pública está ensinando?

Sabemos que existem variações linguísticas dentro de uma mesma língua. E o que também podemos constatar é que paralelamente a isso ocorrem manifestações de preconceitos decorrentes do valor social que é atribuído à determinada forma de falar das diferentes classes sociais.

Como decorrente dessas variações linguísticas, desse preconceito com relação aos diferentes modos de falar, ocorre a desvalorização da linguagem que os estudantes utilizam no dia-a-dia. Sendo que este também é um dos fatores relacionados ao insucesso na aprendizagem. Diante disso nos questionamos: qual o papel da escola diante do ensino da língua portuguesa? Existe espaço para a diferença dentro da escola, ou a escola visa uniformizar/ajustar seus estudantes?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa,

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. Essas duas crenças produziram uma prática de mutilação cultural que, além de desvalorizar a forma de falar do aluno, tratando sua comunidade como se fosse formada por incapazes, denota desconhecimento de que a escrita de uma língua não corresponde inteiramente a nenhum de seus dialetos, por mais prestígio que um deles tenha em um dado momento histórico. (BRASIL, 1997, p. 31).

A partir desta constatação, de que essa diferença existe dentro e/ou fora da escola, não podemos deixar de nos perguntar: que língua a escola deve ensinar? Que espaço proporciona para que os estudantes não percam sua identidade cultural?

Segundo os PCNs de Língua Portuguesa, caberia à escola ensinar aos estudantes a utilizar a linguagem oral nas diversas situações comunicativas, especialmente nas mais formais e, portanto, esta deveria propor situações nas quais essas atividades façam sentido e não simplesmente negando o que esses estudantes trazem de suas experiências culturais. Reafirmamos então que cabe à escola o papel de ampliar o repertório linguístico e cultural de seus estudantes, mas simultaneamente, propor situações nas quais esses estudantes consigam estabelecer relações, aproximações com o seu cotidiano.

Sem pretensão de esgotar essa pesquisa, compreendemos que muitos são os fatores que interferem na aprendizagem dos estudantes. Fatores estes que algumas vezes interferem de modo positivo durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética e outros que muitas vezes interferem negativamente reforçando o fracasso escolar. É possível perceber que conforme fomos elaborando a pesquisa, evidenciou-se a complexidade que envolve a aprendizagem e o ensino da língua escrita e que de certo modo também envolve a não aprendizagem no caso da leitura e da escrita.

Por fim, concluímos essa pesquisa fazendo mais alguns questionamentos: como ou de que modo assegurar que esses estudantes frequentem e possam permanecer na escola pública? Como garantir que se apropriem do conhecimento historicamente construído sem reforçar o abismo econômico e cultural das diferentes classes sociais, ou seja, sem reforçar o fracasso escolar?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer do desenvolvimento dessa pesquisa percebemos que mesmo com a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos (Lei 11.274/2006) que reforça a afirmação de que os três primeiros anos do ensino fundamental constituem um ciclo contínuo da alfabetização e que por isso deveria favorecer aos estudantes o aprofundamento de aprendizagens básicas para os anos seguintes, ainda é possível constatar dentro das escolas públicas brasileiras que existem crianças que chegam ao 5º ano do ensino fundamental sem saber ler e escrever.

A partir dessa evidência, procuramos compreender quais seriam os fatores que interfeririam na aprendizagem desses estudantes durante o processo de apropriação do sistema de escrita alfabética. Enfim, vimos que existem outros fatores que poderiam ser responsabilizados e não o próprio estudante. Ele seria o único responsável por sua aprendizagem durante esse processo? Qual é o papel do professor diante do sujeito que está se apropriando desse conhecimento? Afinal, concluímos nossa graduação preparadas para mediar a aprendizagem do sistema de escrita desses sujeitos?

Como foi possível perceber, não exatamente. A formação inicial não dá conta integralmente de formar, de qualificar o professor que irá atuar junto aos sujeitos dos anos iniciais do ensino fundamental. E como o próprio nome diz, estamos apenas no início desse processo e, portanto, é possível afirmar que não somos os únicos sujeitos que podem ser responsabilizados pelo fracasso, afinal, a escola faz parte de uma conjuntura maior (histórica e cultural) que também desempenha um papel importante diante desses sujeitos, e que papel é esse? Um de nossos questionamentos iniciais era compreender se a escola está preparada para acolher as crianças de seis anos, mas agora diante de todos os aspectos/fatores que observamos que interferem e que contribuem para o fracasso, ampliamos esse questionamento, a escola pública está preparada para acolher as crianças respeitando toda a diversidade, toda a singularidade e o contexto social no qual esses estudantes convivem? Ajustar, moldar, uniformizar os estudantes ou universalizar o conhecimento historicamente construído?

Esse trabalho proporcionou conhecer um pouco mais sobre os fatores que podem interferir durante a apropriação do sistema de escrita alfabética. Foi possível perceber de que modo tais fatores são responsáveis ou contribuem para a não aprendizagem.

Concluimos com a afirmação de que essa pesquisa não se encerra aqui, pois nos instiga a querer conhecer, pesquisar, questionar mais sobre os fatores que interferem durante a apropriação do sistema de escrita alfabética. Afinal, por que não aprendem? Por fim, será que é possível ou não acabar com o fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras?

Concluimos com a afirmação de que para compreender o fracasso na escola é preciso analisar toda uma conjuntura social mais ampla, considerando inúmeros aspectos: organização social e econômica, as condições de vida das crianças, sua família, a história da escola pública brasileira, o contexto dessas escolas, o bairro, o município, pois a escola não é uma ilha e reflete o contexto no qual está inserida.

É preciso considerar outros sujeitos que não só os estudantes, mas os próprios professores, a organização da gestão administrativa e pedagógica da escola, assim como analisar a formação inicial de professores, a formação continuada, as condições de trabalho do professor da rede pública de ensino. Por fim, mas não menos importante, é preciso considerar as políticas educacionais desde sua formulação, compreender os objetivos que pretendem alcançar e refletir se realmente estão a serviço de uma educação de qualidade para todos, como é a tônica dos discursos oficiais.

## REFERÊNCIA

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n.19, p. 20-28, jan./abr. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**: ludicidade na sala de aula. Unidade 4, Ano 1. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012, 47 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 - **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília: MEC, CNE, dez. 2009, Seção 1, p. 18.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/topicos/11691219/paragrafo-2-artigo-32-da-lei-n-9394-de-20-de-dezembro-de-1996>>. Acesso em: 17 maio 2014.

\_\_\_\_\_. Secretária da Educação Básica. BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. do (Org.). **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Língua Portuguesa. Brasília, 1997, 144 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2008, 200 p.

LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretária da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007, p. 69-83. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2014.

LIVRAMENTO, Franciely; LONGEN, Joselene. Relatório de estágio nos anos iniciais do ensino fundamental – **A brincadeira na construção da aprendizagem**. Florianópolis, SC, 2013.1. 49f. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, SC, 2013.

PAULA, Vanderly Maria dos Santos Rodrigues. **Fracasso escolar**: quem são os culpados? Paranaíba: An. Sciencult, v. 1, n. 1, 2009, p. 201-207.

PLATAFORMA do Letramento. **Entrevista com Magda Soares** – Parte I. 1 Vídeo (25 min.), color. Disponível em: <[http://www.youtube.com/watch?v=wIznCg\\_\\_Ad0](http://www.youtube.com/watch?v=wIznCg__Ad0)>. Acesso em: 17 maio 2014.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Diretrizes Educacionais-Pedagógicas para Educação Infantil. In: FLORIANÓPOLIS/PMF/SME. **Diretrizes educacionais pedagógicas para a educação infantil**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica e Editora Ltda., 2010, p. 11-20. Disponível em: <[www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12\\_05\\_2010\\_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf](http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/12_05_2010_15.24.41.03c7e67bbe979ef30c2efe7d1db1468a.pdf)>. Acesso em: 17 maio 2014.

SANTA CATARINA (Estado). Secretaria de Estado da Educação. Ciência e Tecnologia. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: estudos temáticos. Florianópolis: IOESC, 2005. 192 p.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. de. **O trabalho em sala de aula**: teorias para quê?. Cadernos ESSE, Niterói, v. 1, n. 1, 1994, p. 79-82.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 17. ed. São Paulo (SP): Ática, 2002. 95 p.

\_\_\_\_\_. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, abr. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782004000100002>>. Acesso em: 12 abr. 2014.