SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

VARGEÃO – SC

DOCUMENTO NORTEADOR PARA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE VARGEÃO/SC

Vargeão, 2026

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO
2	MARCOS LEGAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA
2.1	NO ÂMBITO NACIONAL
2.1.2	Programas de alfabetização no âmbito nacional
2.2	NO ÂMBITO ESTADUAL
2.3	NO ÂMBITO MUNICIPAL
3	ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA
4	ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E METODOLÓGICAS
4.1	EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTENCIONALIDADE
4.2	1º E 2º ANOS: SISTEMATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO
4.3	3º AO 5º ANO: CONSOLIDAÇÃO E COMPLEXIFICAÇÃO
5	AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO
	CONSIDERAÇÕES FINAIS
	REFERÊNCIAS

INTRODUÇÃO

A Política de Alfabetização para o Município de Vargeão/SC — instituída pelo Decreto Federal nº 11.556/2023 e referendada pelo Parecer do Conselho Municipal de Educação nº 001/2026 — é fruto de um movimento democrático que envolveu diversos representantes do território catarinense. Esta política foi mobilizada por meio de uma escrita coletiva e dialogada, fundamentada no protagonismo dos profissionais alfabetizadores e na constituição de uma rede de colaboração. Seus princípios norteadores incluem o engajamento coletivo pela garantia do direito à alfabetização, a promoção da equidade, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, o respeito à liberdade e à autonomia docente, bem como a valorização da diversidade (étnico-racial, regional e cultural) e dos profissionais da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (BRASIL, 2023).

Considerando o amparo legal deste documento, seus alicerces estão firmados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96); nas Propostas Curriculares do Estado de Santa Catarina (PCSC) (1991, 1998, 2005, 2014); no Plano Estadual de Educação (PEE/SC 2015-2024); na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e no Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). Além disso, o texto incorpora as políticas estaduais voltadas à educação especial, do campo, indígena e quilombola, além das diretrizes do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA), entre outros marcos normativos e teóricos que orientam a prática docente.

Com o intuito de deslindar a trajetória de normas e programas em âmbito nacional, estadual e municipal, este documento organiza-se em quatro capítulos. O primeiro capítulo apresenta os "Marcos Legais da Alfabetização no Brasil e em Santa Catarina". O segundo capítulo, intitulado "Alfabetização com Letramento: fundamentação teórica", identifica as bases que compreendem o desenvolvimento da linguagem como um processo que se inicia antes da escolarização formal. Nele, destaca-se o compromisso da escola com a sistematização e a intencionalidade pedagógica, visando à formação integral do sujeito.

No terceiro capítulo, "Alfabetização com Letramento: orientações didáticas e metodológicas", o foco reside no papel dos profissionais da educação e na importância de se repensar tempos, espaços, materiais e relações, sempre sob a ótica da diversidade e da inclusão. O quarto capítulo discorre sobre o monitoramento e a implementação desta política, garantindo uma avaliação transparente e pautada em evidências.

Por fim, nas considerações finais, retoma-se o percurso de elaboração deste documento, reafirmando-o como instrumento primordial para a consolidação de uma rede de colaboração focada no sucesso da alfabetização de todas as crianças do município de Vargeão.

2 MARCOS LEGAIS DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA

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

2.1 NO ÂMBITO NACIONAL

A Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família. Como marco jurídico fundamental, ela organiza o funcionamento do Estado e os direitos dos cidadãos, imprimindo ao ensino a perspectiva da democratização e do direito social (BRASIL, 1988).

Consolidando esse processo, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96), que estabelece princípios de liberdade e solidariedade, promovendo a igualdade de acesso e permanência na escola. Em seu artigo 4º, inciso XI, o texto prevê a: [...] alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica como requisitos indispensáveis para a efetivação dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (BRASIL, 1996).

Ainda em consonância com o alinhamento nacional, em 1997, surgiram os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). O documento define a alfabetização como o início de um percurso para a formação de "cidadãos da cultura escrita" (BRASIL, 1997, p. 48). Os PCNs estabeleceram uma ruptura com métodos puramente sintéticos e descontextualizados, defendendo que o ensino da leitura e da escrita deve amparar-se nas práticas sociais de linguagem e em textos reais.

Dando continuidade às normativas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), publicado em 1998, passou a considerar a alfabetização como um conhecimento de natureza conceitual. Segundo o referencial, a criança precisa compreender não apenas o que a escrita representa, mas como ela representa graficamente a linguagem: [...] um processo no qual as crianças precisam resolver problemas de natureza lógica até chegarem a compreender de que forma a escrita alfabética em português representa a linguagem, e assim poderem escrever e ler por si mesmas (BRASIL, 1998, p. 122).

A partir de 2006, com a Lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos, antecipando o ingresso formal das crianças para os seis anos de idade. Esse ajuste buscou garantir mais tempo para a consolidação da alfabetização e do letramento.

Posteriormente, em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) propuseram um currículo pautado em campos de experiência, definindo-o como: Conjunto de práticas que buscam articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico, de modo a promover o desenvolvimento integral de crianças de 0 a 5 anos de idade (BRASIL, 2010, p. 12).

Em 2013, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) reforçaram a importância de uma transição respeitosa entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. O documento propôs a organização dos três primeiros anos em um "ciclo da infância", combatendo a concepção linear de aprendizagem e reconhecendo as múltiplas influências sociais no processo alfabetizador.

Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) definiu as aprendizagens essenciais em todo o território nacional. Para a Educação Infantil, a BNCC reitera os direitos de aprendizagem (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se) e organiza as práticas em cinco campos de experiências, enfatizando que as crianças: [...] aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural de aprendizagem (BRASIL, 2017, p. 33).

No Ensino Fundamental, a BNCC determina que a alfabetização ocorra nos dois primeiros anos, focando na apropriação do sistema de escrita em contextos de letramento. A progressão do conhecimento é vista como uma ampliação das experiências estéticas e interculturais.

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

Por fim, cabe destacar que a BNCC impulsionou estados e municípios a construírem currículos próprios, respeitando as realidades locais. A partir dessas prerrogativas curriculares e dos Planos Nacionais de Educação, diversos programas e avaliações em larga escala foram instituídos, conforme será detalhado na sequência.

2.1.1 Programas de alfabetização no âmbito nacional

Os programas de alfabetização instituídos em âmbito nacional foram impulsionados por movimentos de monitoramento dos índices educacionais, os quais constataram que a memorização mecânica, o treino de coordenação motora e os exercícios de repetição isolados não ofereciam contribuições substanciais para a aprendizagem efetiva. Em contrapartida, consolidou-se a compreensão de que o processo de leitura e escrita precisa estar articulado aos contextos reais de uso da

língua, por meio de reflexões que façam sentido para as crianças. Nessa perspectiva, as políticas de fomento à alfabetização estruturaram-se, prioritariamente, em torno de movimentos de formação continuada de professores.

No ano de 2001, foi criado o Programa de Formação Continuada em Alfabetização e Letramento (PROFA), destinado a docentes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Suas atividades eram organizadas em unidades que buscavam a ampliação do repertório teórico dos professores e a reflexão crítica sobre a prática profissional.

Posteriormente, em 2005, surgiu o Pró-Letramento, programa realizado pelo Ministério da Educação (MEC) com foco na melhoria da qualidade da aprendizagem em leitura, escrita e matemática. O Pró-Letramento foi pioneiro ao consolidar a abordagem do letramento na formação continuada, destacando-se como referência entre as políticas educacionais da época.

Em 2012, instituiu-se o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), como estratégia para o cumprimento da Meta 5 do Plano Nacional de Educação (PNE). Seu objetivo central era garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade (final do 3º ano do Ensino Fundamental). Com o apoio de universidades públicas, o PNAIC organizava-se em quatro eixos fundamentais: formação continuada; materiais didáticos e literatura; avaliação; e gestão, controle e mobilização social.

Dando continuidade ao fortalecimento da jornada escolar, em 2016 foi criado o Programa Novo Mais Educação (oriundo do Programa Mais Educação de 2007). Seu intuito era melhorar a aprendizagem em Língua Portuguesa e Matemática por meio da ampliação do tempo de permanência do aluno na escola. Complementarmente, em 2018, o Programa Mais Alfabetização buscou apoiar as unidades escolares, especialmente aquelas com resultados insatisfatórios na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

No ano de 2019, o governo federal lançou a Política Nacional de Alfabetização (PNA), por meio do Decreto nº 9.765/2019, priorizando a alfabetização no primeiro ano

do Ensino Fundamental. A PNA desdobrou-se em ações como o Programa Tempo de Aprender, estruturado nos eixos de formação profissional, apoio pedagógico, aprimoramento de avaliações e valorização dos alfabetizadores.

Mais recentemente, em 2023, o Decreto nº 11.556/2023 instituiu o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (CNCA). Baseado no regime de colaboração entre entes federativos, o CNCA almeja assegurar que 100% das crianças brasileiras estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do Ensino Fundamental. Além disso, o programa foca na recomposição das aprendizagens para crianças do 3º ao 5º ano. O referido Decreto aponta, em seu Art. 4º, as diretrizes para sua implementação:

I - O reconhecimento da autonomia dos entes federativos e do papel indutor, articulador e coordenador do Ministério da Educação [...];

II - O reconhecimento do protagonismo dos Municípios na oferta da educação infantil e da primeira etapa do ensino fundamental [...];

IV - O fortalecimento do regime de colaboração dos Estados com os Municípios, com foco na promoção da equidade educacional no território;

V - O enfrentamento das desigualdades regionais, socioeconômicas, étnico-raciais e de gênero (BRASIL, 2023).

O CNCA estrutura-se em cinco eixos: gestão e governança; formação; infraestrutura; reconhecimento de boas práticas; e avaliação. Esse compromisso impulsionou a construção coletiva entre a rede estadual e as redes municipais de Santa Catarina, visando a atualização das políticas locais.

Em suma, as políticas federais evoluíram de modelos técnicos para uma perspectiva de integração e identidade territorial. Em âmbito estadual, busca-se articular essas determinações nacionais às trajetórias e contextos de Santa Catarina, garantindo um alinhamento pedagógico que respeite a identidade regional.

2.2 NO ÂMBITO ESTADUAL

Historicamente, o Estado de Santa Catarina consolidou uma trajetória robusta de políticas públicas educacionais. Elaborados ao longo de décadas, esses marcos são constantemente ressignificados na busca por caminhos profícuos para a alfabetização em todo o território catarinense.

O final da década de 1980, período marcado pela redemocratização do país, impulsionou a escrita dos documentos norteadores do Estado. A publicação da primeira Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), em 1991, resultou de um movimento democrático e coletivo que envolveu diversos grupos de trabalho da Secretaria de Estado da Educação (SED). Ao longo dos anos, novas versões foram elaboradas, preservando a premissa da construção colaborativa, conforme sintetizado a seguir:

Figura 1: Documentos Curriculares de Santa Catarina



Fonte: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED)
Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/etapas-e-modalidades-de-ensino/ensino-fundamental/

A PCSC de 1991 adotou o materialismo histórico-dialético como fundamento filosófico e a abordagem histórico-cultural como base pedagógica — pilares que sustentam as versões posteriores. No tocante à alfabetização, o documento fundamentou-se no Círculo de Bakhtin, compreendendo a linguagem como discursiva e o texto como unidade de ensino. A proposta rompeu com as cartilhas tradicionais ao afirmar que: [...] não é possível considerar como textos as frases soltas das cartilhas, montadas não para comunicar ideias, mas para enfatizar uma determinada 'família silábica' (SANTA CATARINA, 1991, p. 14).

Em 1998, a PCSC foi revisada e aprofundada, incorporando temas transversais e multidisciplinares. Nesta edição, a alfabetização passou a ser entendida como um "processo interdiscursivo", um espaço de trocas e de apropriação das diferentes linguagens, especialmente a escrita, dentro de uma dinâmica de interações sociais.

A partir de 2005, Santa Catarina avançou na discussão sobre o letramento. A nova versão da proposta enfatizou que a democratização do ensino exige o reconhecimento das variações linguísticas. O documento conceituou a alfabetização como a apropriação do sistema de escrita e o letramento como as práticas sociais de leitura e escrita, defendendo a perspectiva do alfabetizar letrando: [...] possibilitando ao aluno a apropriação do sistema linguístico e a plena condição de uso da língua nas práticas sociais de leitura e escrita e das diferentes linguagens produzidas culturalmente (SANTA CATARINA, 2005, p. 25).

A atualização de 2014 reorganizou o currículo sob três eixos: a formação integral do sujeito, o percurso formativo (superando o "etapismo" escolar) e o respeito à diversidade. Na alfabetização, aprofundou-se a perspectiva discursiva, orientando que o trabalho pedagógico articule os conhecimentos linguísticos aos gêneros do discurso, evitando que a língua seja ensinada de forma isolada de seu contexto social.

Em atendimento à implementação da BNCC, iniciou-se em 2018 a elaboração do Currículo Base do Território Catarinense (CBTC). O documento manifesta uma compreensão da criança como sujeito histórico e singular, cujas experiências devem ser valorizadas.

No CBTC, a alfabetização é definida como: [...] um processo de apropriação do sistema de escrita, que envolve o domínio do sistema alfabético-ortográfico (SANTA CATARINA, 2019, p. 159).

O letramento, por sua vez, retoma os usos sociais da língua em situações reais. Para a efetivação desses processos, o CBTC orienta que a docência se baseie em quatro eixos estruturantes: oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica.

A retomada histórica evidencia que Santa Catarina e seus municípios não apenas acompanharam as atualizações nacionais, mas protagonizaram uma potente elaboração

curricular própria. São mais de 30 anos de participação democrática que garantem a identidade e a solidez das políticas educacionais vigentes no estado, focadas na consolidação de uma rede de colaboração para a alfabetização plena.

2.3 NO ÂMBITO MUNICIPAL

Com a aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, o município de Vargeão/SC iniciou um processo de alinhamento pedagógico para nortear as propostas presentes nos planejamentos de todas as etapas da Educação Básica. Na região da AMAI (Associação dos Municípios do Alto Irani), esse movimento consolidou-se de forma colaborativa: em 2019, foi construído o Currículo da Educação Infantil; em 2021, o do Ensino Fundamental (Anos Iniciais); e, em 2023, o do Ensino Fundamental (Anos Finais).

A Rede Municipal finalizou a implementação do seu Currículo em 2023, com a participação ativa de professores de todas as modalidades e aprovação do Conselho Municipal de Educação. Atualmente, este documento compõe a base da prática pedagógica, assegurando que o aprendizado esteja relacionado ao contexto social dos alunos e valorize suas experiências individuais.

Para qualificar o ensino e diagnosticar as necessidades de aprendizagem, a Secretaria Municipal de Educação adotou programas estratégicos:

- Programa Tempo de Aprender: Utiliza diagnósticos para reorganizar habilidades e garantir a continuidade formativa.
- Compromisso Nacional Criança Alfabetizada (2023): Adesão focada em fortalecer o letramento e a formação docente.
- Avaliação do CAED (2024): Implementada para fornecer evidências sobre o desempenho escolar e orientar intervenções pedagógicas.

Apesar dos sólidos embasamentos teóricos, o município reconhece a existência de fragilidades no processo de alfabetização. Para enfrentá-las, a BNCC propõe a

integração dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) — como Ética, Saúde, Meio Ambiente e Pluralidade Cultural. Esses temas buscam conectar o currículo à realidade vivida pelos alunos, desenvolvendo a cidadania e a capacidade de transformação social.

Em consonância com a Meta 16 do Plano Municipal de Educação, a Secretaria promove a formação continuada e incentiva a pós-graduação para os profissionais da rede, visando atingir a meta de 50% de docentes pós-graduados e garantir atualização constante em suas áreas de atuação.

O processo avaliativo é organizado de forma trimestral e contínua. A média anual é composta pelas notas do período, assegurando-se a recuperação paralela aos estudantes com dificuldades. Essa abordagem pedagógica visa a equidade, oferecendo suporte para que o desenvolvimento integral do aluno não seja interrompido por defasagens momentâneas.

As ações da Educação Especial no município seguem a LDB e a Resolução nº 4/2009. O Atendimento Educacional Especializado (AEE) assegura que a inclusão ocorra de fato, permitindo que todos os alunos aprendam juntos, respeitando-se as singularidades e valorizando as potencialidades individuais por meio de um currículo acessível.

O Currículo Municipal estabelece novas formas de utilizar tempos e espaços educativos, funcionando como um guia que garante a transição orgânica entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ao focar em competências e habilidades, o documento supera a fragmentação do ensino e incentiva a pesquisa e a contextualização.

O grande desafio da escola contemporânea é promover práticas que integrem os aspectos intelectuais, morais e físicos. A formação integral implica compreender a Educação Básica como um fluxo contínuo, onde o conhecimento se torna progressivamente mais complexo, independentemente das etapas institucionais.

3. ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A Política de Alfabetização para o Território Catarinense (PATC) estabelece que a apropriação da leitura e da escrita é um processo iniciado muito antes do ingresso no ambiente escolar. Contudo, cabe à escola o compromisso ético e pedagógico com a sistematização e a intencionalidade desse percurso, consolidando-se como uma instância privilegiada de letramento.

Embora os termos "alfabetização" e "letramento" sejam amplamente difundidos, suas delimitações conceituais frequentemente se sobrepõem no senso comum. Historicamente, o letramento surgiu intrinsecamente ligado à alfabetização, o que gerou, por vezes, uma isonomia inadequada entre os conceitos. De maneira objetiva, define-se:

- Alfabetização: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética no bojo da cultura escrita.

- Letramento: As práticas sociais de uso da escrita.

Conceber a alfabetização apartada dos significados cotidianos é impossível em uma sociedade grafocêntrica. Assim, o letramento deve ser compreendido como um fenômeno abrangente que engloba a alfabetização, indo além das habilidades básicas de codificação para atingir as práticas comunicativas complexas da atividade humana. Conforme Britto (2004, p. 53): [...] diferentemente da alfabetização, cujo sentido mais frequente está associado ao ensino-aprendizagem do sistema de escrita [...], letramento remeteria para um movimento mais geral, que se relaciona com a percepção da ordem da escrita, de seus usos e objetos, bem como de ações que uma pessoa ou grupo de pessoas faz com base em conhecimentos e artefatos da cultura escrita.

A ideia de um percurso formativo contínuo exige elementos estruturantes tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, tais como o brincar, as interações, as múltiplas linguagens e as experiências concretas. É imperativo superar a dicotomia entre o "ser criança" na etapa inicial e o "transformar-se em aluno" no Ensino Fundamental.

A transição entre essas etapas demanda um olhar atento para que haja equilíbrio e integração, respeitando as singularidades e a natureza das mediações pedagógicas de cada fase. Nesse sentido, a idade cronológica é apenas um referencial; o desenvolvimento humano é guiado pelas atividades-principais (ELKONIN, 1987) que direcionam as mudanças psíquicas em cada período da vida.

A Educação Infantil deve organizar a atividade da criança para promover o domínio voluntário da linguagem. É fundamental superar o falso dilema: "Na educação infantil se alfabetiza ou não?". O conhecimento sobre a escrita é um direito da criança, e a tarefa da escola é complexificar a linguagem de acordo com o estágio de desenvolvimento infantil.

A alfabetização na Educação Infantil não consiste em antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental, mas em um tempo de viver experiências instigantes que acolhem as infâncias e as várias linguagens.

O desenvolvimento da linguagem nesta fase está vinculado à complexificação das funções psíquicas superiores, especialmente do pensamento (SACCOMANI, 2019). Portanto, a alfabetização encontra sentido no brincar, no investigar e no agir da criança sobre o mundo.

Garantir o desenvolvimento das crianças pequenas significa compreender que a aprendizagem não é um ato cognitivo isolado, mas um movimento cooperativo e comunicativo. O compromisso da instituição com o cuidar e o educar ganha especificidade quando se assegura o direito de aprender por meio de diferentes linguagens.

O trabalho docente defendido nesta Política prevê:

- O Brincar como Eixo: Como manifestação ímpar do ser criança e atividade criadora (VYGOTSKY, 1998).

- Ambientes Alfabetizadores: Criação de contextos onde a leitura e a escrita sejam elos essenciais entre a criança e o mundo, de forma contextualizada e não por meio de atividades mecânicas e isoladas.

- Desenvolvimento Integral: Garantia de acesso aos saberes científicos, artísticos e culturais, respeitando o tempo e o modo de ser da infância.

De particular relevância nesta Política, enfatiza-se a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental como um processo que envolve crianças, famílias e profissionais, pressupondo uma estreita aproximação entre as etapas. Para que essa passagem ocorra de modo fluido, as redes de ensino devem organizar projetos institucionais que fomentem diálogos efetivos, amenizando rupturas e estabelecendo interlocuções pedagógicas.

É fundamental compreender que, ao concluir a Educação Infantil, as crianças trazem consigo inúmeras aprendizagens desenvolvidas em sua trajetória na primeira infância. Consequentemente, o professor alfabetizador deve reconhecer essas vivências e histórias como ponto de partida. Nos Anos Iniciais, as práticas pedagógicas precisam ser consistentes e significativas, compreendendo que a alfabetização está presente no cotidiano relacional, nas brincadeiras e nas interações com o mundo.

Nesse sentido, a PCSC reitera que: entender a alfabetização como uma atividade interdiscursiva e de interação implica refletir como o fazer pedagógico possibilita às crianças o dizer e o escrever sobre o que pensam, o que desejam, o que sonham, o que falam e como falam. [...] É o domínio dessas capacidades e seu uso efetivo em práticas sociais que caracterizam a alfabetização como prática que conduz ao letramento (SANTA CATARINA, 2005, p. 23).

Reitera-se a opção pela expressão "alfabetização com letramento" em substituição a "alfabetização e letramento", termo que poderia sugerir processos dissociados. Refletir a alfabetização com letramento significa garantir situações reais de uso da língua. Segundo Silva, Cecchetti e Bittencourt (2024, p. 24), essa escolha infere que o processo não deve focar apenas na decodificação mecânica do código, mas ocorrer a partir da experiência com práticas sociais.

Por conseguinte, essa prática requer uma sistemática organizada que contemple os quatro eixos da língua orientados pela BNCC:

- Oralidade: Aprofundamento das interações discursivas e estratégias de fala e escuta.

- Análise Linguística/Semiótica: Sistematização da alfabetização (especialmente nos dois primeiros anos) e observação das regularidades da língua.

- Leitura/Escuta: Ampliação do letramento por meio de textos de complexidade progressiva.

- Produção de Textos: Incorporação de estratégias de escrita de diferentes gêneros textuais.

Esta Política concebe o texto como a unidade de ensino, privilegiando o trabalho com os gêneros discursivos. Tal concepção emerge da Perspectiva Histórico-Cultural, que compreende o sujeito como um ser social cujo desenvolvimento ocorre através da interação mediada pela linguagem. Conforme Vygotsky (2007), o desenvolvimento humano é um processo dinâmico no qual o indivíduo é determinado pelo contexto histórico ao mesmo tempo em que contribui para transformá-lo.

Nessa perspectiva, a linguagem não é apenas um meio de comunicação, mas uma ferramenta fundamental para a constituição das funções psicológicas superiores. Seguindo a mesma lógica dialógica, Bakhtin (2003) aborda a língua como um fenômeno essencialmente interativo. O conceito de dialogismo sugere que todo ato de fala é uma resposta a algo dito anteriormente e uma preparação para respostas futuras.

A linguagem possui, portanto, uma natureza polifônica e se manifesta por meio de enunciados, que Bakhtin (2010) define como estruturas relativamente estáveis de interação. Estes são os Gêneros do Discurso, caracterizados por três elementos fundamentais:

- Conteúdo Temático: O domínio de sentido de que se ocupa o gênero.

- Estrutura Composicional: O modo de organização e estruturação do texto.

- Estilo: A seleção de meios lexicais e gramaticais em função do interlocutor.

Dessa forma, ao falar ou escrever, o sujeito elege um determinado gênero que norteia a construção de sentido nas práticas sociais cotidianas, garantindo que o aprendizado da língua seja, acima de tudo, um aprendizado de participação social.

Considerando que as situações sociais determinam os gêneros, identificamos a coexistência de gêneros primários e secundários. Os gêneros primários (simples) são próprios da comunicação verbal espontânea e do cotidiano imediato, sendo predominantemente orais (piadas, bate-papos, e-mails e bilhetes). Já os gêneros secundários (complexos) surgem em esferas culturais mais elaboradas, como a científica, jurídica e jornalística, manifestando-se em sermões, editoriais e artigos científicos (FIORIN, 2016).

Na dinâmica escolar, é preciso resgatar a oralidade como objeto autônomo. Segundo Dolz (2011), ela não deve ser meramente dependente da escrita ou limitada à leitura em voz alta. Conforme a BNCC, o eixo da oralidade compreende:

- Práticas de linguagem com ou sem contato face a face;

- Oralização de textos em situações significativas;

- Interações e discussões em diferentes campos de atuação.

O trabalho pedagógico deve partir do que é mais próximo do aluno (atividades simples e coloquiais) em direção às produções formais e planejadas, como seminários e entrevistas, superando a oralidade cotidiana em favor de formas institucionais mediadas.

A leitura, sob a perspectiva histórico-cultural, transcende o acúmulo de informações, configurando-se como um processo de humanização. Geraldi (1997) propõe quatro formas de entrada do texto na sala de aula: leitura-busca-de-informações, leitura-estudo-do-texto, leitura-pretexto e leitura-fruição. Para o autor, o ato de ler é um processo dialógico comparado a um bordado: o leitor não apenas reconhece sentidos, mas os produz ao tecer novos fios sobre a trama deixada pelo autor.

Dando relevo aos aspectos cognitivos e sociais, a Produção de Textos rompe com o caráter puramente avaliativo da tradição escolar. Ela passa a ser o ponto de partida e

de chegada do ensino, onde o estudante se constitui como locutor efetivo. Para que a produção seja autêntica, Geraldi (1991) assevera que o aluno deve:

- Ter o que dizer;

- Ter uma razão para dizer;

- Ter para quem dizer;

- Constituir-se como sujeito locutor;

- Escolher as estratégias adequadas.

Neste cenário, a tecnologia atua como mediadora, facilitando o acesso a gêneros multissemióticos e digitais, integrando a cultura do aluno ao processo de alfabetização.

A Análise Linguística atua em favor da leitura e da escrita, superando o ensino de gramática normativa isolada. Trata-se de um "debruçar-se" sobre os modos de ser da linguagem no interior das práticas de uso. Esse eixo deve possibilitar que a aprendizagem da norma culta signifique uma ampliação da competência comunicativa, permitindo ao aluno transitar entre variedades linguísticas conforme a situação (BORTONI-RICARDO, 2005).

Por fim, a BNCC organiza essas práticas em Campos de Atuação, que funcionam como categorias organizadoras para:

- Contextualizar o conhecimento escolar em situações da vida social;

- Subordinar o conhecimento metalinguístico às situações reais de uso;

- Garantir que os textos circulem dinamicamente entre a escola e a sociedade.

Ao articular os eixos de ensino aos campos de atuação, o currículo municipal reafirma seu compromisso com uma educação que não apenas alfabetiza, mas insere o estudante de forma crítica e autônoma na cultura escrita.

4. ALFABETIZAÇÃO COM LETRAMENTO: ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E METODOLOGICAS

Neste capítulo, apresentam-se as orientações que fundamentam o processo de alfabetização com letramento no território catarinense. Ressignificar a apropriação da leitura e da escrita exige compreender que alfabetizar não é meramente treinar uma técnica, mas inserir o sujeito na cultura escrita de forma crítica e operante (BRITTO, 2012).

Historicamente, a escrita representou um salto no desenvolvimento da humanidade, sendo o marco divisor entre a pré-história e a história. Por ser uma linguagem formal e codificada, ela não possui a "naturalidade" da fala, exigindo, portanto, uma educação específica e sistemática. Como apontam Martins e Marsiglia (2015), o domínio da escrita não ocorre de forma espontânea; ele demanda processos formais de ensino.

Diferentes perspectivas teóricas buscaram explicar a conquista da escrita. Ferreiro e Teberosky (1985), baseadas na noção de sujeito cognoscente de Piaget, argumentaram que a criança constrói seu conhecimento através de ações próprias sobre o mundo, sugerindo que a aprendizagem independeria de métodos rígidos.

Em contrapartida, a Política de Alfabetização para o Território Catarinense (PATC) alinha-se a Magda Soares (2016), defendendo que a decisão metodológica extrapola a simples escolha de um método. A centralidade do processo deve estar na figura do alfabetizador, que, ao compreender os processos cognitivos e linguísticos, desenvolve atividades intencionais.

Nessa perspectiva, o planejamento funciona como alicerce contra o espontaneísmo. O professor não é um mero "facilitador", mas um agente fundamental de mediação. Na perspectiva histórico-cultural, a mediação é a intervenção que provoca transformações e promove o desenvolvimento (MARTINS, 2015).

O planejamento eficaz deve focar no potencial da criança. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) define o percurso entre o que a criança já realiza sozinha e o que é capaz de fazer com auxílio. Como afirmou Vygotsky (2008, p. 87): "O que a criança é capaz de fazer em colaboração hoje, ela será capaz de fazer sozinha amanhã". Assim, o educador cria condições para que o aprendiz se aproprie de conhecimentos que ainda não domina de forma independente.

Magda Soares (2016) assevera que a alfabetização é um processo de múltiplas facetas que não deve ser reduzido a um único método:

- Faceta Linguística: Representação visual da cadeia sonora da fala.

- Faceta Interativa: A escrita como veículo de interação e expressão.

- Faceta Sociocultural: Os usos, funções e valores da escrita na sociedade.

Diferentes métodos tradicionais focam em unidades distintas: o silábico (foco na sílaba), o alfabético (nome das letras) e o fônico (relação letra-som). Muitas vezes, essas abordagens utilizam "pseudotextos" esvaziados de sentido, como o clássico "Ivo viu a uva". Por outro lado, o abandono total do ensino sistemático em prol apenas do uso social também pode ser prejudicial, pois a criança pode não desenvolver os critérios necessários para analisar o sistema.

A perspectiva histórico-cultural propõe uma articulação entre a dimensão do texto e as regularidades sistêmicas (o conceito de palavra). Antes de focar em normas, é preciso que a criança identifique a escrita como uma forma de simbolização (VIGOTSKI, 2000; LURIA, 2010), similar ao desenho e ao gesto, mas com uma função social privilegiada no mundo adulto.

O diferencial desta proposta é entender que o texto é o ponto de partida: ele traz a realidade social e o sentido.

A palavra é o elo agregador: ela é, ao mesmo tempo, parte do texto e portadora das regularidades sistêmicas (sons e letras).

Portanto, não se escolhe entre "textos" ou "regularidades". O ensino deve partir do uso social (texto) para permitir que a criança analise a palavra e suas propriedades, retornando ao texto com uma compreensão mais profunda e técnica.

4.1 EDUCAÇÃO INFANTIL: PRÁTICAS E INTENCIONALIDADE

A alfabetização na Educação Infantil não é uma antecipação de conteúdo do Ensino Fundamental, mas uma imersão em experiências linguísticas mediadas pelo brincar. Deve ser uma experiência positiva, ancorada na manifestação mais pujante da

infância: o brincar. O brincar é o caminho ímpar para a criança descobrir o mundo; por isso, deve impulsionar investigações e guiar o profissional em um percurso pedagógico intencional. É por meio do lúdico que a criança ressignifica a realidade e se aproxima dos objetos de conhecimento.

Os contextos educativos são formados pela indissociabilidade entre tempos, espaços e materiais.

As instituições devem organizar seus tempos, espaços e materialidades de forma intencional. A "sala de referência" deve ser um lugar de encontros, onde os materiais e a organização do espaço promovam a autonomia e a investigação. A prática pedagógica é sustentada pela escuta e observação, permitindo que o professor planeje a partir das curiosidades das crianças, garantindo o direito à convivência com diversos suportes e gêneros textuais (BRASIL, 2010).

Tempos: Devem ser planejados a partir da experiência social da criança, rompendo com rotinas meramente burocráticas. A acolhida, a alimentação e o retorno ao lar são todos tempos pedagógicos.

Espaços: Ambientes internos e externos nunca são neutros. A sala de referência deve ser um lugar de significados particulares, onde o mobiliário e sua disposição favoreçam a autonomia e os diferentes agrupamentos.

Materiais e Materialidades: Os acervos (materiais) e os elementos naturais, tecnológicos e culturais (materialidades) imprimem a intencionalidade do cotidiano, promovendo a conexão entre crianças, adultos e natureza

As práticas pedagógicas devem garantir experiências com narrativas, apreciação da linguagem oral e escrita e convívio com diferentes suportes textuais (BRASIL, 2010). O percurso da intencionalidade docente estrutura-se em:

- Observação e Escuta: postura ética que dá voz aos pensamentos das crianças, fundamentando uma pedagogia do diálogo.

- Planejamento: definição dos objetos de investigação e caminhos para a aprendizagem.

- Registro e Avaliação: o registro dá visibilidade às produções infantis e orienta o replanejamento. Na Educação Infantil, a avaliação é o acompanhamento do desenvolvimento, sem fins de promoção ou retenção.

Segundo Luria (2006), a escrita padronizada é o resultado de um longo caminho cultural. Antes do domínio do código, a criança percorre etapas fundamentais:

- Fase Pré-Instrumental (3 a 4 anos): a criança imita o ato de escrever dos adultos como um "brinquedo", sem função de registro de memória. O professor deve atuar na ZDP para que a criança perceba a escrita como um recurso para recordar e comunicar.

- Atividade Gráfica Diferenciada (4 a 5 anos): a criança começa a utilizar sinais para lembrar sentenças. Introduzem-se aqui as relações entre signo e significado, integrando contagens, formas e as primeiras letras de maneira contextualizada.

- Escrita Pictórica (5 a 6 anos): o desenho já é feito com destreza, mas a criança ainda não o utiliza plenamente como auxiliar da memória. O desafio pedagógico é substituir gradualmente o desenho pela escrita simbólica.

A transição entre as etapas deve ser um processo fluido, onde o professor alfabetizador do Ensino Fundamental acolhe as vivências da Educação Infantil como ponto de partida.

Nos Anos Iniciais, a alfabetização é sistematizada em quatro eixos interdependentes:

- Oralidade: valoriza-se a produção de gêneros orais, do mais simples (bate-papo) ao mais complexo (seminário), ultrapassando a fala cotidiana para formas mais institucionais.

- Leitura/Escuta: concebida como processo dialógico e de fruição. Segundo Geraldi (1997), o leitor "borda" novos sentidos sobre o texto do autor.

- Produção de Textos: o aluno assume o papel de locutor real, produzindo textos que circulam socialmente e utilizando a escrita como recurso de interação e memória.

- Análise Linguística/Semiótica: eixo que funciona em prol da leitura e da escrita. Não se ensina gramática de forma isolada, mas como reflexão sobre as escolhas linguísticas e a norma culta para ampliar a competência comunicativa.

A organização por campos de atuação (Vida Cotidiana, Artístico-Literário, Práticas de Estudo e Vida Pública) garante que o conhecimento escolar seja situado. Os gêneros e as análises linguísticas estão sempre subordinados às situações reais de uso, assegurando que o estudante se aproprie da língua para agir no mundo social.

Compreende-se que a alfabetização é um percurso contínuo de humanização. Da imitação brincante na Educação Infantil à análise crítica dos gêneros no Ensino Fundamental, o objetivo é garantir que a criança se constitua como sujeito da linguagem, capaz de dizer sua palavra e compreender a do outro em diversos contextos e tempos escolares.

Espera-se que a alfabetização na Educação Infantil seja um movimento de expressar ideias e hipóteses. Esses saberes devem servir como pontos de partida respeitosos para o Ensino Fundamental, garantindo a continuidade do percurso formativo sem apagar a essência do "ser criança".

Essa transição da escrita como representação pictórica para a escrita alfabética marca o apogeu do desenvolvimento simbólico na primeira infância. Ao compreender que a escrita não é apenas um desenho do objeto, mas uma representação da fala e uma ferramenta de memória, a criança conclui a etapa pré-escolar munida de uma estrutura cognitiva pronta para novos desafios. O papel da escola, portanto, transcende o ensino de letras; trata-se de cultivar a necessidade social e subjetiva de se expressar por meio da cultura escrita, transformando o "brinquedo" de imitação em um instrumento de autoria.

Nesse sentido, a organização do trabalho pedagógico deve ser vista como um fluxo contínuo, onde o domínio da fonética e a consciência fonológica não são metas mecânicas, mas conquistas de um sujeito que deseja interagir com o mundo. A intencionalidade do professor na Educação Infantil, ao mediar essas descobertas, prepara o terreno para que o estudante ingresse no Ensino Fundamental não como uma

"folha em branco", mas como um praticante da linguagem que já reconhece o poder simbólico do texto e a função social da escrita em sua vida cotidiana.

Dessa forma, a Política de Alfabetização reafirma que o sucesso desse processo reside no respeito à natureza da atividade infantil. Ao garantir que o desenho, a brincadeira e a oralidade sejam os fios condutores da aprendizagem, asseguramos que a alfabetização com letramento ocorra de forma orgânica e humanizadora. Que esse percurso formativo, iniciado nas cores e gestos da Educação Infantil, floresça no Ensino Fundamental como uma capacidade plena de ler o mundo, interpretar sentidos e produzir novos discursos em uma sociedade democrática e letrada.

4.2 **1º E 2 ANOS - SISTEMATIZAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO**

Reiterando o princípio da continuidade no percurso formativo através de um continuum curricular, é imprescindível garantir que a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental ocorra de forma leve, dinâmica e harmoniosa, respeitando o direito ao brincar (BRASIL, 2017).

Os dois primeiros anos são responsáveis pela sistematização formal da alfabetização. Segundo Luria, a criança entre 6 e 7 anos atinge a fase da "escrita simbólica", caracterizada pelo uso do sistema socialmente estabelecido sem o recurso de desenhos. O ensino, neste momento, deve focar na expansão e domínio das particularidades do sistema alfabético através de um planejamento intencional.

O brincar e os jogos são fundamentais para o desenvolvimento psíquico e a formação da personalidade. Como afirma Kishimoto (2006), os jogos possibilitam experiências significativas tanto em conteúdos escolares quanto em competências socioemocionais.

A literatura infantil, por sua vez, funciona como disparadora de sentidos. Ao relacionar histórias com suas próprias vivências, a criança estabelece um diálogo fundamental, pois, como afirma Bakhtin (1997), "o significado só revela suas profundezas

em resposta a outra voz".

A sala de aula deve ser um ambiente rico em estímulos visuais e materiais manipuláveis que contribuam para a percepção dos sinais específicos da escrita. De acordo com a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), é essencial o contato com:

- Materiais variados: rótulos, revistas, jornais, placas e embalagens.

- Recursos de apoio: alfabeto móvel, alfa-cabo, material dourado e material de contagem.

- Exposição Didática: cartazes com letras (formas maiúsculas, minúsculas, cursivas e de forma), numerais e calendários.

- Socialização: espaços para exposição das produções autorais das crianças, servindo como fonte de consulta e valorização do aprendizado.

O professor deve atuar como mediador cultural, promovendo momentos de leitura deleite e contação de histórias. É fundamental ampliar o repertório do senso comum através de produções humanas como as cantigas de roda — que trabalham a aliteração e o ritmo — e gêneros da tradição oral de cada região.

Nesse processo, deve-se priorizar o sentido do texto em detrimento de regularidades isoladas do sistema. A criança precisa reconhecer a função social da escrita para que a aprendizagem seja significativa. O alfabeto, embora essencial, ganha espaço quando sua necessidade é sentida em atividades reais de escrita.

Baseado em Magda Soares (2020), o trabalho com a leitura deve considerar dois movimentos:

- Leitura Independente: momentos em que a criança manipula livros e escolhe livremente seus textos, mesmo antes da decodificação plena, agindo sobre eles como agem sobre brinquedos.

- Leitura Mediada: o encontro orientado com o texto. O professor prepara a leitura antecipadamente para desenvolver estratégias de compreensão (entender o que foi

escrito) e interpretação (conexões com o que está subentendido).

Conforme o Currículo Base do Território Catarinense (CBTC, 2019), a alfabetização ganha sentido real quando articula os eixos de oralidade, leitura, escrita e análise linguística em situações de uso real.

Em síntese, o 1º e o 2º anos exigem um repensar dos tempos e materiais para garantir que a escola seja um lugar de cultura e vivências pedagógicas. O objetivo é assegurar que as crianças catarinenses aprendam a ler e escrever de forma plena e prazerosa, consolidando as bases necessárias para a segunda etapa dos anos iniciais.

4.3 3º AO 5º ANO: CONSOLIDAÇÃO E COMPLEXIFICAÇÃO

A segunda etapa dos Anos Iniciais (3º ao 5º ano) exige um olhar atento à complexificação das habilidades linguísticas. De acordo com a perspectiva histórico-cultural, os estudantes encontram-se no estágio da escrita simbólica, onde o foco deixa de ser apenas a técnica de registro para tornar-se uma atividade de estudo voltada ao domínio da gramática e dos gêneros discursivos (literários ou não).

Nesta etapa, mantém-se a noção de continuum curricular, garantindo que não haja rupturas pedagógicas em relação aos anos anteriores. A BNCC (2018) sintetiza este percurso através da progressão dos eixos:

- Oralidade: aprofundamento das estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais.

- Análise Linguística/Semiótica: observação de regularidades convencionais que vão além da relação letra/som (grafofonológica).

- Leitura/Escuta: ampliação do letramento através de textos com complexidade crescente.

- Produção de Textos: incorporação progressiva de estratégias de escrita de diferentes gêneros.

É comum que o ensino tradicional se limite à relação fonema-grafema. No entanto, o 3º ao 5º ano exige que a criança compreenda as regularidades convencionais da

língua. Se a criança for levada a entender que as normas se correlacionam em uma síntese dialética dentro dos textos, ela não enfrentará conflitos ao descobrir que a escrita não é uma tradução literal da fala.

A recomposição é aqui concebida como um conjunto de estratégias para garantir o desenvolvimento de habilidades que ficaram comprometidas no percurso escolar. Diferencia-se de:

- Recuperação: retomada de uma habilidade pontual após um processo de ensino.

- Reforço: apoio imediato a uma dificuldade pontual percebida.

- Recomposição: mais ampla, visa reorganizar o percurso metodológico, priorizando habilidades essenciais (focais) e pregressas para interromper o ciclo de defasagens.

O professor deve utilizar agrupamentos produtivos e atividades com relevância cognitiva e social, partindo de um diagnóstico consistente que identifique as necessidades individuais e coletivas da turma.

O foco deve estar nos gêneros do discurso, permitindo que o estudante compreenda as práticas de linguagem contemporâneas. A oralidade deve ser trabalhada para além da leitura em voz alta, focando na performance em contextos públicos e institucionais.

Conforme Geraldi (1991), a análise linguística deve ocorrer de forma integrada às práticas de leitura e produção. O objetivo é que o aluno reflita sobre o funcionamento da língua e os efeitos de sentido das escolhas gramaticais, utilizando a nomenclatura técnica apenas como uma ferramenta acessória, e não como fim do ensino.

Espera-se que o estudante desenvolva a fluência de leitura — reconhecimento rápido de palavras com ritmo e entonação adequados (SOARES, 2020). Para isso, é essencial o acesso a textos complexos e a prática da leitura mediada, onde o professor ensina a ler, antecipando sentidos e modelando o comportamento leitor.

A política de alfabetização assume o compromisso com a equidade, assegurando

o atendimento qualificado a:

- Público da Educação Especial: garantia de materiais adaptados e acessibilidade.

- Povos Indígenas e Quilombolas: respeito às identidades étnico-culturais.

- Estudantes Migrantes: conforme a Política Estadual para a População Migrante (SC, 2020), as unidades escolares devem promover a integração linguística, oferecendo suporte para que o estudante estrangeiro supere barreiras comunicativas sem sofrer discriminação.

A avaliação deve ser diagnóstica, processual e contínua. Ela serve como indicador das escolhas metodológicas do professor e do progresso do aluno, funcionando como um instrumento de inclusão, e jamais de exclusão ou mera classificação.

5 AVALIAÇÃO DA IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA DE ALFABETIZAÇÃO

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

O monitoramento desta Política não é um evento estanque, mas um processo contínuo de coleta e tratamento de evidências. Ele visa fundamentar decisões que garantam a eficácia da alfabetização em todo o território catarinense, interessando não apenas aos gestores, mas a toda a sociedade civil, órgãos de controle e comunidades escolares.

Embora o monitoramento seja de interesse coletivo, os agentes públicos possuem o papel primordial de viabilizar a transparência e a execução das metas. Os indicadores de monitoramento são ferramentas essenciais que permitem:

- Acompanhar Resultados: medir os esforços empreendidos em insumos, atividades e processos;

- Analisar o Alcance de Metas: compreender a distância entre os resultados esperados e os alcançados;

- Correção de Fluxo: identificar erros ou desvios em tempo hábil para ajustes tempestivos;

- Compartilhamento de Informações: comunicar avanços e necessidades sociais de forma democrática (BRASIL, 2022).

A implementação da Política de Alfabetização dar-se-á após sua homologação legislativa. Para assegurar sua execução, propõe-se:

- Constituição de Comissão Própria: grupo regulamentado e publicizado para monitorar e avaliar as ações;

- Plano de Metas e Ações: elaboração de planejamento estratégico prevendo frentes pedagógicas, gerenciais e financeiras;

- Formação Continuada: implementação de programas específicos para professores alfabetizadores;

- Mapeamento de Recursos: definição de investimentos necessários em recursos humanos, didáticos e tecnológicos.

Para a geração de indicadores precisos, a Política utilizará um modelo híbrido de coleta de informações:

- Dados Internos: questionários aplicados às redes de ensino;

- Avaliações de Larga Escala: integração de dados provenientes do CENSO Escolar, do Alfabetiza SC (avaliação estadual) e do SAEB (nacional).

Essa base de informações permite uma análise sistematizada e deliberativa, garantindo que a rede de colaboração entre Estado e Município atue de forma integrada.

A avaliação da implementação desta política pública é um processo capaz de promover mudanças profundas nos contextos escolares. No nível municipal, a política própria deve prever o engajamento direto da comunidade escolar e a oferta de recursos adequados.

Como nos ensina Guimarães Rosa, é na "travessia" — no processo cotidiano de análise e replanejamento — que a verdade do sucesso pedagógico se revela. Por meio de uma rede de colaboração robusta, os desafios transformam-se em oportunidades para consolidar um território catarinense potente e alfabetizador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo democrático e participativo de elaboração desta Política de Alfabetização para os municípios da região da AMAI envolveu a realização de diversas atividades: produções escritas coletivas, diálogos e trocas de saberes embasados pela prática docente e por estudos teóricos que abrangem desde a Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Neste processo, foi primordial contar com a participação de representantes municipais, mobilizados em uma rede de colaboração que privilegiou o protagonismo dos profissionais alfabetizadores.

Em seu percurso de construção, este documento destacou os marcos legais vigentes e o aporte teórico necessário para discutir o desenvolvimento da leitura e da escrita, consolidando conceitos essenciais na perspectiva do letramento.

Além disso, com base nas abordagens sociocultural e dialógica, delinearam-se orientações didáticas e metodológicas sensíveis às realidades culturais e linguísticas das crianças. Ao focar na interação social e na centralidade do diálogo, o texto reforçou o papel mediador dos professores e a necessidade premente de se repensar tempos, espaços, materiais e relações — reconhecendo a diversidade, fomentando a inclusão e investindo na ressignificação contínua do currículo.

Por fim, reforça-se a necessidade de sistematização do monitoramento e da implantação desta Política. Preza-se por uma avaliação transparente e pautada em evidências, que respeite a identidade local e valorize as questões regionais. Espera-se que as ações implementadas, de forma democrática e dialógica, resultem na consolidação plena do direito à leitura e à escrita para todos os cidadãos da nossa região.

REFERÊNCIAS

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

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

BARBOSA, Adriza Santos Silva; SANTOS, João Diógenes Ferreira dos. **Infância ou infâncias?** Revista Linhas, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 245–263, 2017. Disponível em: https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/19847238183820172 45. Acesso em: 15 jul. 2024.

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

BEZERRA, Maria Auxiliadora; REINALDO, Maria Augusta. **Análise Linguística: afinal a que se refere?** São Paulo: Cortez, 2013. (Coleção leituras introdutórias em linguagem; v. 3).

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

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, 2014.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Compromisso Nacional Criança Alfabetizada: Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023**. Brasília: MEC, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.** Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo**. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf. Acesso em: 06 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf. Acesso em: 07 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 11, de 7 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos.** Diário Oficial da União, Brasília, 9 dez. 2010, Seção 1, p. 28.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores**. Brasília, 2019.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social. Secretaria de Avaliação e Gestão da Informação. **Monitoramento em Foco: A Importância do Monitoramento das Políticas Públicas. Série "De Olho na Cidadania", 2022**. Disponível em: https://www.gov.br/mds/pt-br/servicos/sagi/relatorios/de-olho-na-cidadania. Acesso em: 15 dez. 2023.

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

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

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler.** Tradução de Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 2012.

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

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

FERREIRO, Emilia. **Alfabetização e cultura escrita**. Revista Escola, 2003.

FERREIRO, Emilia. **Uma reflexão sobre a língua oral e a aprendizagem da língua escrita.** Revista Pedagógica Pátio: leitura e escrita em questão, 2004.

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

GERALDI, João Wanderley (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel/Campinas: Assoeste/Unicamp, 1984.

GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GOSWAMI, L.; BRYANT, P. **Phonological skills and learning to read.** Hillsdale: Erlbaum, 1990.

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

INEP. **Relatório da Pesquisa Alfabetiza Brasil: Diretrizes para uma Política Nacional de Avaliação da Alfabetização das Crianças**. Brasília, DF: Inep, 2023.

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

KLEIMAN, Angela B. (org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

KLEIMAN, Angela B. **Oficina de leitura.** 4. ed. Campinas: Pontes/Editora da Unicamp, 1992.

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

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

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

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

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

MARTINS, Lígia M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

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

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **A alfabetização é uma questão de dignidade e direitos humanos**. 2020. Disponível em: https://brasil.un.org/pt-br/90272-

alfabetiza%C3%A7%C3%A3o-%C3%A9-uma-quest%C3%A3o-de-dignidade-e-direitos-humanos. Acesso em: 19 jan. 2024.

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

ROCHA, Heloísa. **A pedagogia e a educação infantil**. Revista Brasileira de Educação, 2001. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbedu/a/v3P9wYtgnVDf3DcVcywdLSK/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 08 dez. 2023.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. **Materialidade(s) e os bebês: um estudo sobre suas ações e a construção do espaço da creche.** 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020. Disponível em: https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/69901. Acesso em: 08 dez. 2023.

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

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. **Esferas ou campos de atividade humana** – Verbete. In: FRADE, I. C. A. S. et al (org.). Glossário CEALE: termos de Alfabetização, Leitura e Escrita para educadores. Belo Horizonte: CEALE/FaE, 2014. Disponível em: https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/esferas-ou-campos-de-activity-humana. Acesso em: 13 maio 2024.

SACCOMANI, M. C. S. **A periodização histórico-cultural e o desenvolvimento da linguagem.** Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica, v. 3, n. 3, p. 1-24, 2019.

SANTA CATARINA. **Assembleia Legislativa. Lei nº 18.018, de 9 de outubro de 2020. Institui a Política Estadual para a População Migrante**. Florianópolis: ALESC, 2020.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Resolução CEE/SC nº 011, de 10 de maio de 2022. Estabelece diretrizes operacionais para avaliação do processo de ensino.** Florianópolis, 2022.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base da educação infantil e ensino fundamental do território catarinense.** Florianópolis: SED, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/sc_curriculo_santacatarina.pdf.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo base do território catarinense: memórias e desafios**. Florianópolis: SED, 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Plano Estadual de Educação de Santa Catarina 2015-2024**. Florianópolis: DIOESC, 2016.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política da Secretaria de Estado da Educação de educação escolar indígena**. Florianópolis: SED, 2018. Disponível em: https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7376-caderno-politica-da-secretaria-de-estado-da-educacao-de-educacao-escolar-indigena-nei/file. Acesso em: 06 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de Alfabetização para a Rede Estadual de Ensino.** Florianópolis: Editora Secco, 2021.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Política de educação escolar quilombola.** Florianópolis: SED, 2018. Disponível em:

https://www.sed.sc.gov.br/documentos/cadernos-sobre-as-diversidades-e-os-temas-que-os-compoem/7378-caderno-politica-de-educacao-escolar-quilombola-nequi. Acesso em: 05 dez. 2023.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio**. Florianópolis: COGEN, 1998.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina: Estudos Temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SILVA, Adriana Leal Brum; CECCHETTI, Fabíola Cardoso; BITTENCOURT, Patrícia Carla. **Especificidade dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental**. In: POZZER, A. et al (org.). Currículo base do território catarinense: memórias e desafios. Florianópolis: SED, 2023. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1ZtaaMmP3ua3UhfV0N67K7eiNvVH4sqSA/view?usp=sharing. Acesso em: 03 maio 2024.

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

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

TEBALDI, L. R.; CARVALHO, R. S. de. **Alfabetização e Letramento em Pesquisas com crianças na Pré-Escola.** Revista Brasileira De Alfabetização, n. 19, p. 1-21, 2023. Disponível em: https://doi.org/10.47249/rba2023727.

TIRIBA, Lea. **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza**. 2. ed. Rio de Janeiro: s.n., 2018.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria: em busca de pedagogias ecológicas, populares e libertárias**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos: um novo contrato social para a educação.** Paris: UNESCO, 2022. Disponível em: https://portal.unicap.br/w/reimaginar-nossos-futuros-juntos-um-novo-contrato-social-para-a-educa%C3%87%C3%83o-unesco. Acesso em: 07 dez. 2023.

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

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

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

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo: Ícone/EDUSP, 1998.

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

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