

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABÍOLA DE OLIVEIRA

**O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

CAMPINAS

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FABÍOLA DE OLIVEIRA

**O 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE
ANOS: PROPOSTAS DE IMPLEMENTAÇÃO DA
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO.**

Monografia apresentada como exigência parcial para a conclusão do curso de Pedagogia pela Faculdade de Educação da Unicamp, sob orientação da Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana.

CAMPINAS

2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

OL4p

Oliveira, Fabíola de, 1985-

O 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos:
propostas de implementação da Secretaria da Educação
do Estado de São Paulo / Fabíola de Oliveira. –
Campinas, SP: [s.n.], 2012.

Orientador: Roseli Aparecida Cação Fontana.
Trabalho de conclusão de curso (graduação) –
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de
Educação.

1. Ensino Fundamental de 9 anos. I. Fontana, Roseli
Aparecida Cação, 1952- II. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

12-147-BFE

Profª Drª Roseli Aparecida Cação Fontana

(Orientadora)

Profª Drª Norma Sandra de Almeida Ferreira

(2ª Leitora)

Ao Cristiano, que esteve
o tempo todo ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela inspiração, motivação, perseverança e força para enfrentar todas as lutas em torno da realização deste sonho, de me graduar.

Ao, meu amor, Cristiano que esteve todo o tempo ao meu lado, nas dificuldades e nas alegrias da vida, como também na trajetória desta graduação, compartilhando lutas, vivências, esperanças e ideais.

À minha família, que cada um a seu tempo e a sua maneira me apoiaram neste longo percurso.

À professora Dra. Roseli, pelos conselhos, pelo carinho, por todos os momentos de formação, orientações, que me ajudaram na realização deste sonho, na minha formação quanto profissional e quanto pessoa.

Às minhas amigas, que acompanharam minha trajetória e foram muito parceiras nessa caminhada em torno da graduação.

Às crianças, que motivaram a escolha e elaboração deste trabalho e que me ajudam pensar na construção de um futuro e de uma realidade melhor.

A todos que passaram por meu caminho e que contribuíram com meu percurso nesta graduação.

“A cada idade corresponde uma forma de vida que tem valor, equilíbrio, coerência que merece ser respeitada e levada a sério; a cada idade correspondem problemas e conflitos reais (...), pois o tempo todo, ela (a criança) teve de enfrentar situações novas (...). Temos de incentivá-la a gostar da sua idade, a desfrutar do seu presente.”

Georges Snyders

RESUMO

O presente trabalho aborda questões relacionadas à implementação do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos, em especial às especificidades de que se revestiu a partir das propostas de implementação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. A análise e reflexão desenvolvidas têm por base os documentos legais relativos à criação do Ensino Fundamental de nove anos e sua implementação, proposições curriculares e o debate instaurado entre os profissionais de educação em torno dessa política.

Palavras-chave: educação básica, ensino fundamental de nove anos, legislação, implementação.

LISTA DE QUADROS.

Quadro I – Rotina proposta pelo material “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano” para as salas de 1º ano, a ser trabalhada no primeiro semestre.....p. 44

Quadro II - Rotina proposta pelo material “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano” para as salas de 1º ano, a ser trabalhada no segundo semestre.....p. 45

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

CEALE - Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita

CEE - Conselho Estadual de Educação

CF 88 - Constituição Federal de 1988

CNE - Conselho Nacional de Educação

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069/90

EF - Ensino Fundamental

EI - Educação Infantil

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

PNE - Plano Nacional de Educação

PNLD - Programa Nacional do Livro Didático

RCNEI - Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

SEE - Secretaria da Educação do Estado

SP - São Paulo

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
CAPÍTULO 1 - Da constituição federal de 1988 à ampliação do ensino fundamental para nove anos.....	03
CAPÍTULO 2 - A política de ampliação do ensino fundamental em discussão.....	08
CAPÍTULO 3 - A criança de seis anos no ensino fundamental de nove anos - as relações entre cultura infantil e cultura escrita.....	19
CAPÍTULO 4 - Implementação do ensino fundamental de nove anos no estado de São Paulo.	34
CONSIDERAÇÕES FINAIS -	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -	69

INTRODUÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como tema de pesquisa o 1º ano do ensino fundamental de nove anos e visa a tratar de questões relacionadas à sua implementação, especificidades e sentidos, na rede estadual de ensino de São Paulo, tendo por campo de análise as propostas da Secretaria de Educação do Estado.

A ampliação do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos de duração, através da recente Lei Federal n.º 11.274/2006 de 06 de fevereiro de 2006, que também determinou o ingresso das crianças aos seis anos de idade, trouxe um novo cenário para a educação básica brasileira. Para a efetivação do novo formato do ensino fundamental, o Ministério da Educação encarregou aos sistemas estaduais e municipais de educação a responsabilidade de implementação e de adequação à nova legislação até o ano de 2010.

Os desafios dessa mudança despertaram-me grande curiosidade, levando-me a acompanhar, ao longo do estágio curricular, realizado nos dois semestres letivos do ano de 2010, duas salas de 1º ano do ensino fundamental de nove anos, em duas escolas da rede estadual de São Paulo, no município de Campinas.

No contato com as escolas, ouvi das professoras suas dúvidas em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido no 1º ano, visto que, até aquele momento, de acordo com elas, ainda não havia chegado às escolas nenhum material específico para essas turmas e as orientações recebidas na Diretoria de Ensino eram vagas.

As professoras diziam estar desorientadas sobre como operacionalizar o trabalho com a sala de 1º ano, quanto ao que ensinar às crianças. Elas procuravam compreender diante a ausência de orientações mais detalhadas, se o 1º ano deveria ter um formato mais da educação infantil ou do ensino fundamental, se deveriam iniciar ou não o trabalho com a alfabetização, até que ponto deveriam desenvolvê-lo, se deveriam priorizar o desenho ao trabalho com o sistema de escrita, se deveriam ler cotidianamente para os alunos. A ausência de um parâmetro e do próprio material didático específico para o 1º ano deixava-as em dúvida quanto a quais atividades a rotina deveria abarcar, se deveria haver espaços para brincadeiras, jogos, trabalho com cantinhos, ateliês de trabalho, como deveria ser a organização da sala de aula.

Tal situação levou-me a definir como recorte de meu estudo, os subsídios e orientações que a Secretaria de Educação de São Paulo tem oferecido para a implementação

das salas de primeiro ano, buscando neles apreender os sentidos e exigências específicas priorizados na operacionalização do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.

Para tanto procedi a um estudo documental das orientações oficiais da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ancorado nas discussões suscitadas, entre os profissionais da educação, acerca dos sentidos do 1º ano do EF de nove anos e das justificativas defendidas pelo MEC para sua oficialização.

O tema, ainda que recente, merece ser pesquisado tendo em vista tanto a quantidade de brasileiros que atinge, quanto a qualidade da educação escolar oferecida. Segundo os dados apresentados pelo Ministério da Educação no terceiro relatório do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” do Ministério da Educação, relativo ao ano de 2006, foram confirmadas 8.113.819 matrículas no ensino fundamental de nove anos.

Na primeira parte deste estudo, revisito o processo que conduziu à promulgação da Lei Federal nº 11.274/2006, em 06 de fevereiro de 2006, que oficializou o Ensino Fundamental (EF) com a duração de nove anos e a matrícula obrigatória a partir dos 6 anos de idade.

Em seguida, retomo as discussões suscitadas por essa medida entre os pesquisadores e profissionais da educação, procurando apreender os pontos centrais desses debates.

Finalmente, descrevo detalhadamente os materiais publicados pela SEESP, a saber, a “Coletânea de Atividades - 1º ano”, livro do aluno e o “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano”, material do professor que abarca três eixos: as exigências específicas para o trabalho com as salas de 1º ano, as expectativas / parâmetros do que devem aprender os alunos de seis anos e sugestões de atividades e projetos pedagógicos para serem desenvolvidos no cotidiano para com as turmas de 1º ano.

Capítulo 1

DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 À AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL PARA NOVE ANOS.

O movimento de ampliação do Ensino Fundamental iniciou-se pela Constituição Federal de 1988 (CF/88), que estabeleceu novas conquistas na área da educação, entre as quais destaco aquelas referentes a três artigos em especial. O artigo 205 que estabeleceu a educação como direito de todos e dever do Estado. O artigo 206 que determinou alguns princípios para a educação entre eles a igualdade de condições de acesso e permanência, a gratuidade do ensino público, a garantia de padrão de qualidade. O artigo 208 que estabeleceu a educação básica como obrigatória e gratuita, compreendendo a faixa etária dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos, cabendo à competente autoridade estadual ou municipal a responsabilidade de garantir tais condições (Brasil, 1988).

Apesar de ser necessário sempre verificar se os direitos constitucionais da CF/88 estão sendo perseguidos pelas políticas educacionais implantadas pelo Poder Público (Arelaro, 2005), cumpre destacar que pela CF/88 a educação passou a ser vista como um direito social e a sua universalização o ideal do Estado brasileiro.

O movimento gerado pela promulgação da Constituinte trouxe em sequência, na década de 1990, alguns outros eventos que definiram e aperfeiçoaram os rumos da educação nacional. Entre eles a promulgação da Lei nº 8.069/90 de defesa e proteção aos direitos da criança e do adolescente, o Estatuto da Criança e do Adolescente e o estabelecimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que entre tantos outros pontos importantes, sinalizava a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos. (Brasil, 1996)

Em 09 de janeiro de 2001, a Lei nº 10.172/2001 instituiu o Plano Nacional de Educação e definiu metas específicas para cada nível e modalidade de ensino. Neste documento foi estabelecida como meta nº 02 a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração com início aos seis anos de idade, à medida que fosse sendo universalizado o atendimento na faixa de 07 a 14 anos.

Em julho de 2004, no documento “Orientações Gerais”, o Ministério da Educação destacava que 81,7% das crianças de seis anos estavam nas escolas, tendo como base os dados do Censo do IBGE de 2000.

Também em 2004, conforme o primeiro relatório do programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos” do Ministério da Educação, 11.510 escolas brasileiras já haviam ampliado o ensino fundamental para nove anos.

Tal crescimento foi reafirmado no Segundo Relatório do Programa “Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos”, divulgado em 2005, pelo Ministério da Educação, que indicava um avanço substancial na matrícula do ensino fundamental de nove anos, saindo da margem de 3.900.000 alunos para 7.398.128 alunos, distribuídos em 22.728 estabelecimentos públicos.

Em face dessa expansão, ainda em 2005, foi aprovada a Lei 11.114, de 09 de maio de 2005 que alterava os artigos 6º, 30º, 32º e 87º da LDB (Brasil, 1996), passando de sete para seis anos a idade para o ingresso obrigatório no ensino fundamental.

De acordo com Correa (2007, p.05), essa medida visava a regulamentar algo que vinha ocorrendo na prática dos sistemas municipais e estaduais de ensino: *a inclusão de crianças de seis anos de idade no EF apenas como meio de se conseguir mais recursos do Fundef (...), fundo este que subvinculava recursos apenas ao referido nível de ensino.*

No entanto, como essa lei regulamentou a inserção das crianças de seis anos no Ensino Fundamental, sem que, à época, houvesse sido ampliada a duração do Ensino Fundamental de oito anos para nove anos de duração, as crianças de seis anos acabaram sendo alocadas na antiga 1ª série do Ensino Fundamental de oito anos, “perdendo” um ano de escolaridade.

Os movimentos sociais na área da educação passaram a pressionar o governo nacional de modo intenso, exigindo a adequação da política, de modo a evitar a incorporação das crianças de seis anos ao EF apenas com a intenção de aumentar o número de matrículas e assegurar maiores repasses de verbas públicas através do extinto FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. (Brasil, 1996)

Em 06 de fevereiro de 2006 foi sancionada a Lei Federal nº 11.274/2006 que estabeleceu que para além da inserção obrigatória da criança de seis anos de idade no EF, este deveria ter ampliada sua duração de oito para nove anos. Alterando assim, os artigos 29, 30, 32 e 87 da LDB. (Brasil, 2006a).

Documentos publicados pelo MEC de subsídio à ampliação do EF de 9 anos.

Para além da legislação federal, o Ministério da Educação (MEC) publicou outros documentos para acompanhamento da política de ampliação do EF de nove anos, na tentativa

de auxiliar os sistemas de educação e esclarecer as dúvidas que surgiam durante o processo de ampliação, de maneira a evitar erros administrativos e pedagógicos (Correa, 2007).

Entre esses documentos destacam-se o “Primeiro Relatório do Programa”, de 2004, anexado ao documento “Orientações Gerais”; o “Segundo Relatório do Programa”, de 2005; o “Terceiro Relatório do Programa”, de 2006; “Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, também do ano de 2006; “Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”, de 2009 e “A criança de seis anos, linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”, de 2009.

De maneira geral, o MEC em suas publicações justifica a política assumida em termos da democratização do acesso e da permanência dos alunos no EF (Brasil, 2004a). O trecho de uns dos capítulos do documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, de autoria do MEC explicita um pouco desses ideais:

(...) podemos ver o ensino fundamental de nove anos como mais uma estratégia de democratização e acesso à escola. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, assegura o direito das crianças de seis anos à educação formal, obrigando as famílias a matriculá-las e o Estado a oferecer o atendimento. (BRASIL, 2006c: 27)

Para o MEC o Ensino Fundamental a partir dos seis anos de idade incorporaria um maior número de crianças das classes sociais mais desfavorecidas ao sistema educacional, uma vez que as crianças de seis anos das classes média e alta já se encontravam em sua grande maioria nas escolas. Além disso, a opção pelo Ensino Fundamental dos 6 aos 14 anos, estabelecendo um maior número de anos de ensino obrigatório, asseguraria às crianças maiores oportunidades de aprender.

O “Primeiro Relatório do Programa”, de 2004, cita os encontros regionais que se tinham feitos até a data mencionada para discussão do tema de ampliação do EF com a participação das secretarias de educação dos estados e municípios. O documento traz um levantamento do Ensino Fundamental no país. Aborda a discussão inicial de ampliação do EF de nove anos, como meta do PNE. Levanta questões como: a defesa do EF de nove anos com maior qualidade e maior sucesso escolar, a reestruturação da proposta pedagógica tanto para o EF como para a Educação Infantil (EI), os planos de ampliação para o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF), a política de formação continuada, a reavaliação do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD), entre outras questões. (Brasil, 2004a)

“Ensino Fundamental de nove anos – Orientações gerais”, de 2004, foi outro documento publicado juntamente com o “1º Relatório do Programa”. Nele se discute a qualidade escolar nos âmbitos: da estrutura espacial, dos currículos e programas escolares e do tempo escolar. Traz a fundamentação legal da ampliação do EF; apresenta dados acerca de onde estão as crianças de seis anos de idade; justifica o por que da ampliação no início e não no final do EF, bem como da maior quantidade de anos escolares em prol de um maior tempo para aprendizagens. O documento tem por base a LDB e as Diretrizes Curriculares da Educação Infantil. E aborda de forma geral a organização do trabalho pedagógico. (Brasil, 2004b)

“O Segundo Relatório do Programa”, de 2005, cita o encontro nacional realizado para discussão do EF de nove anos, apresenta dados da ampliação do EF com base no Censo de 2004 e destaca que, até novembro de 2004, a maioria das Secretarias de Educação havia iniciado a ampliação do EF. (Brasil, 2005)

“O Terceiro Relatório do Programa”, de 2006, traz diferentes propostas de organização do EF de nove anos (em séries, ciclos, fases); aborda a relação entre idade e etapa de ensino (EF ou EI); retoma aspectos legais e administrativos, tais como o prazo limite de implantação da política (ano de 2010); faz algumas reflexões a cerca do currículo, discutindo a alfabetização no 1º ano. O documento informa ainda a quantidade de matrículas no ensino fundamental de nove anos e a quantidade de escolas adeptas ao EF de nove anos. (Brasil, 2006b)

“Ensino Fundamental de nove anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade”, também do ano de 2006, apresenta nove textos de diferentes autores para discussão do novo formato do EF. São eles: 1. *A infância e sua singularidade*; 2. *Infância na escola e na vida: uma relação fundamental*; 3. *O brincar como um modo de ser e estar no mundo*; 4. *As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola*; 5. *As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento*; 6. *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica*; 7. *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores*; 8. *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão* e 9. *Modalidades organizativas do trabalho pedagógico: uma possibilidade*. (Brasil, 2006c).

“Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”, de 2009, traz todo o processo de legislação federal, bem como os pareceres e resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) que normatizam e supervisionam a reorganização do EF. Estabelece normas e orientações gerais nacionais para

o EF de 9 anos na rede pública estadual e municipal. Atribui aos Conselhos municipais e estaduais a tarefa de criarem documentos legais próprios de reorganização do EF. Estabelece a necessidade da atualização da proposta pedagógica, da reformulação dos regimentos escolares. Aborda a relação idade e nomenclatura da etapa de educação. Discute a organização pedagógica em torno da necessidade de criação de um novo currículo; da reestruturação do projeto pedagógico das escolas, da necessidade da avaliação contínua e cumulativa do aluno; da atenção à formação dos profissionais da educação. Em anexo traz as “perguntas e respostas mais frequentes” em relação ao tema. (Brasil, 2009a)

O documento “A criança de seis anos, linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos”, de 2009, é composto de vários textos de autores diferentes, divididos em três frentes, a saber: 1. *Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos*; 2. *Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos* e 3. *Um diálogo com práticas pedagógicas de alfabetização e o letramento de crianças de seis anos*. (Brasil, 2009b)

Uma visada rápida nos itens abordados nos documentos que subsidiaram a implantação do EF de nove anos permite apreender uma preocupação que cercou a política adotada: a antecipação de uma escolarização formal para as crianças de seis anos e os riscos de que se violasse o direito da criança a viver as especificidades da infância.

Gorni, em publicação de 2007, sintetizava essa preocupação ao salientar que após um ano de promulgação da Lei Federal nº 11.274 e a despeito dos documentos que visavam a subsidiar sua implantação, o contexto era de pouco conhecimento, muitas dúvidas e preocupações de que a proposta consistisse em uma mudança política e estrutural de antecipação da alfabetização.

De fato esse foi um tema muito debatido, mas não o único. A adoção da ampliação do Ensino Fundamental de duração de nove anos com a incorporação das crianças de seis anos gerou discussões e pesquisas. Os documentos elaborados e distribuídos pelo Ministério da Educação foram alvos de vários debates e cada uma das justificativas apresentadas (ampliação do direito à educação, maior tempo para as aprendizagens, maior sucesso escolar, maior qualidade e menor vulnerabilidade social à criança) foi objeto de análises mais detidas.

Capítulo 2

A POLÍTICA DE AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DISCUSSÃO.

A inserção das crianças na escolaridade obrigatória sempre suscitou questionamentos a respeito das práticas educativas e o momento de estabelecimento da política de ampliação do EF de nove anos não fugiu à regra, trazendo diferentes debates e reflexões a respeito do tema.

O novo formato do EF acarretou muito debate acadêmico. Os profissionais e pesquisadores da educação alinharam-se tanto a favor quanto contra os argumentos do MEC, bem como reivindicaram uma ampliação das discussões relativas à implementação dessa política com as bases dos sistemas educativos.

Considerando-se que a educação básica tem como ponto de partida pressupostos políticos, sociais e pedagógicos que revelam a natureza e os propósitos desta, algumas discussões cingiram-se aos próprios argumentos do MEC que justificavam o EF de nove anos como uma estratégia de democratização do acesso à escola, de permanência nela e de segurança à educação.

Tal como o MEC argumentava, a ampliação do EF para nove anos e a inclusão das crianças de seis anos de idade foi entendida, por muitos, como uma ampliação da educação básica, concebida como um direito público e idealizada como um ensino universal, destinado à formação comum, para todos, regida pelos princípios de igualdade de oportunidades educacionais, gratuita, laica, universal, único e obrigatória (Pereira e Teixeira, 2008). Os defensores dessa compreensão valorizaram a medida mesmo reconhecendo os novos desafios que foram colocados em pauta por ela, em especial o da promoção do diálogo, da articulação e de integração entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Conforme Pereira e Teixeira, (2008: 120):

Em suma, a problematização do tema mostra que, para muitos, o propósito de ampliação da obrigatoriedade escolar merece ser destacado e quiçá, comemorado, independentemente de outras considerações. Para outros, essa iniciativa cria impasses, considerando que a passagem das crianças de 6 anos para o ensino fundamental, longe de ser tranquila, se dá entre duas instancias educacionais diferenciadas.

Outros intelectuais, no entanto, questionaram, como Arelaro (2011) por exemplo, os argumentos apresentados pelo MEC, evidenciando sua contradição com a própria CF/88.

Essa argumentação parte de pressupostos nem sempre condizentes com a legislação vigente. O primeiro é de que a criança de 6 anos não teria assegurado seu direito à educação, uma vez que se encontra na educação infantil, etapa considerada não obrigatória. De acordo com a CF/88, art. 208, é dever do Estado e direito das crianças e das famílias a matrícula na educação infantil (em creches e pré-escolas). Portanto, nos termos da lei, o direito das crianças à educação formal, desde seu nascimento, está garantido. (ARELARO et al, 2011: 38-39)

Com essa réplica, Arelaro questionava as reais motivações da política adotada, sinalizando que o ingresso no EF de nove anos, com início aos seis anos de idade, poderia ser uma medida para adequar o sistema educacional brasileiro aos modelos dos países europeus, socioeconomicamente mais avançados (Arelaro, 2005).

Em favor de sua argumentação, Arelaro salientou que o governo falhara no âmbito da implementação do 1º ano e do ensino fundamental de nove anos antes mesmo da sanção das leis e das orientações, uma vez que votou a política nacional no período das férias docentes. Segundo ela, essa forma de condução da aprovação da política expunha o tratamento e a resposta hierárquica do governo federal para com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, evidenciando que, independentemente dos posicionamentos contrários à política, a mesma já estava decidida, sendo imposta com pouca participação dos estados, municípios e entidades da sociedade civil no processo de sua discussão (Arelaro et al., 2011).

Tais encaminhamentos, de acordo com Arelaro, ao restringirem os espaços de discussão sobre o EF de nove anos e sobre as orientações destinadas aos professores e às escolas, levaram a uma “pedagogia do fato consumado”, podendo comprometer, seriamente, a qualidade de educação oferecida aos alunos de seis anos.

A questão da qualidade do ensino foi tanto um argumento defendido pelo MEC em favor do EF de nove anos, como foco de debates.

Alguns educadores, como Pereira e Teixeira (2008), interpretaram o inegável o esforço do Poder Público no cumprimento do dever do Estado para com o Ensino Fundamental obrigatório e suas intervenções neste campo, como indicadores da procura de prover uma educação de maior qualidade. As autoras consideraram que apesar da dupla finalidade que as intervenções estabelecidas envolveram (a inserção das crianças de seis anos e a ampliação do EF) era inegável o compromisso do poder público com a melhoria do EF, quando se consideravam algumas das ações que orientaram a reorganização do EF, tais como: o aumento do percentual das matrículas, as tentativas de minimizar a exclusão escolar através dos ciclos escolares, o estabelecimento de processos de avaliação, a ampliação de dias letivos e a duração da jornada escolar.

Outros, lembrando que a questão da qualidade requer a definição de parâmetros, para que não resvale em abstrações e relativizações que pouco contribuem para a avaliação da educação escolar oferecida, apontaram a necessidade de uma discussão teórica mais ampla.

Este foi o caso de Paro (2007) que destacou como na falta de um conceito de qualidade do ensino mais fundamentado e explicitado na lei, acabou por prevalecer a concepção tradicional e conservadora da educação, em que a qualidade é algo passível de ser medido pela quantidade de informações que detém o aluno. Conceito esse que predomina nas estatísticas dos órgãos governamentais e na mídia e reduz a função da escola a levar os educandos a se apropriarem dos conhecimentos.

Considerando que o produto da educação - o ser humano educado - não é algo que possa ter aferido sua qualidade por meios convencionais, Paro sinaliza que o máximo que se consegue fazer é tentar garantir um bom produto através de um bom processo (Paro, 2007), colocando em primeiro plano de discussão o caráter ético-político dessa qualidade, ou seja, a dimensão social e os objetivos da escola pública com fim na educação para a democracia.

Segundo Paro (2007), a educação entendida como atualização histórica do homem e condição imprescindível para que ele construa sua própria humanidade histórico-social, através da apropriação da cultura¹ produzida historicamente, tem a escola como meio de realização deste objetivo tanto no âmbito individual como no social. (Paro, 2007)

A dimensão individual diz respeito ao provimento do saber necessário ao auto desenvolvimento do educando, dando-lhe condições de realizar o bem-estar pessoal e o usufruto dos bens culturais postos ao alcance dos cidadãos (...) a dimensão social liga-se à formação do cidadão tendo em vista sua contribuição para a sociedade, de modo que sua atuação concorra para a construção de uma ordem social mais adequada à realização do 'viver bem' de todos (...) (PARO, 2007: 16)

Do ponto de vista dessas duas dimensões, conforme discussão conduzida por Paro (2007) em seu livro "Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino", os objetivos que a escola brasileira tem conseguido realizar estão muito distantes de ambas. Por isso, a necessidade de discussão sobre o conceito de qualidade do ensino.

Freitas (2003) salienta que ao falar sobre a função social da escola em nossa sociedade e seu papel de ensinar com qualidade todos os seus alunos, há que se problematizar que a escola não está isolada e que os acontecimentos e a forma como está organizada a sociedade, em que a escola se insere, afetam o cumprimento desse papel. Nesse sentido, não basta

¹ Na concepção assumida por Paro, a cultura é tomada de modo bastante amplo, referindo-se a toda a produção histórica do homem: valores, conhecimentos, objetos, crenças tecnologia, costumes, arte, ciência, filosofia; tudo enfim que se contrapõe ao naturalmente dado e que é passível de ser apropriado por meio da educação.

proferir que a escola deve ensinar todos os alunos em um nível elevado de domínio, assumindo ingenuamente que a escola na sociedade capitalista implementa de fato esse papel de ensinar tudo a todos. Há que se compreender o contexto econômico, social e cultural em que estamos inseridos, explicitar seus desníveis socioeconômicos e a distribuição desigual do capital cultural e social, bem como apropriar-se dos fatores que possam auxiliar a escola na construção desse papel.

Já virou praxe na educação cair-se em desânimo quando se revelam os limites que a sociedade impõe à escola. Não é esse nosso objetivo. Acreditamos que conhecendo os limites é que podemos nos organizar melhor para intervir sobre a escola – isso é melhor do que fazer de conta que aqueles limites não existem (...) lógica escolar que não é desconstruída sem resistência (FREITAS, 2003: 35).

Muitos dos defensores da inclusão das crianças de seis anos no EF de nove anos ancoraram suas considerações acerca da qualidade do ensino ser oferecido a elas, nas discussões relativas ao capital cultural, chamando a atenção para a relação das crianças com a escrita e para as diferenças de tratamento conferido às crianças brasileiras, no que tange ao domínio desse conhecimento, nas escolas particulares e públicas.

Compreendendo o conceito de capital cultural na concepção de Bourdieu, como central para o entendimento das relações de dominação presentes numa sociedade, uma vez que tal conceito se mostra como uma ferramenta interessante para a compreensão da dimensão simbólica da luta entre os diferentes grupos sociais, Cunha (2007) assume que a luta pela legitimação de certas práticas sociais e culturais são úteis para definir e distinguir os diferentes poderes dos diversos grupos, bem como a luta pela posse da cultura dominante ou tida como legítima.

Segundo ela, Bourdieu dá inteligibilidade aos objetos e aos sistemas de valores que definem aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável ao conceituar a cultura – ou os “sistemas simbólicos” como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo.

A noção de capital cultural não se dissocia dos efeitos da dominação. O espaço social para Bourdieu é compreendido como um espaço de lutas, por isso as estruturas simbólicas (por exemplo a cultura) são tão importantes como exercício da legitimação de um grupo social sobre os outros. Assim, o peso das estruturas simbólicas (da cultura) está atrelado aos processos de hierarquização e diferenciação social. (Cunha, 2007)

Nogueira e Nogueira (2002) discutem a concepção de Bourdieu sobre capital social. Definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, em

que *os gostos mais íntimos, as preferências, as aptidões, as posturas corporais, a entonação de voz, as aspirações relativas ao futuro profissional, tudo seria marcado socialmente* (Nogueira e Nogueira, 2002: 19), para Bourdieu o capital social se faz importante por ser como um instrumento de acumulação do capital cultural, que abarca a noção de que cada indivíduo passa a ser caracterizado por uma bagagem socialmente herdada, que inclui certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar.

Com base na argumentação possibilitada pela categoria cunhada por Bourdieu, enquanto muitos educadores discutiam a pertinência ou não da inserção das crianças de seis anos no EF e o caráter alfabetizador que o 1º ano poderia conter, um grupo de educadores chamava a atenção para o fato de que, na prática, na grande maioria das iniciativas privadas de educação infantil, que atendem as classes sociais mais favorecidas, o processo de alfabetização das crianças já era realizado nesta faixa etária, reafirmando não só as diferenças de capital cultural familiar entre as crianças, mas estabelecendo uma diferença entre a bagagem cultural do aluno egresso da escola pública e daquele da escola privada.

Entendendo o direito à educação na perspectiva de inclusão, como um direito à alfabetização e ao letramento, Isabel Frade (2007, p. 76) assumiu a defesa do EF de nove anos como *uma questão de ordem estrutural que não pode sofrer efeitos de ‘resistência’ velada*, visto que sua implementação implica a presença concreta da criança de seis anos na escola.

Para sua argumentação, Frade recorreu a resultados de pesquisas que têm mostrado que o ingresso da criança mais precocemente na escola tem repercussões na continuidade da escolarização e efeito positivo nas habilidades e competências relacionadas à apropriação da escrita. (Frade, 2007)

Antônio Augusto Gomes Batista, igualmente defensor da política do EF de nove anos, citado no texto “Alfabetização na escola de nove anos: desafios e rumos” de Isabel Frade (2007) justificava sua posição com base no atraso da educação brasileira em face de outros sistemas nacionais de ensino da própria América Latina. Afirmava ele que:

a duração da escolarização obrigatória brasileira era uma das menores da América Latina (...) o Brasil era o único país da América Latina cuja educação obrigatória se iniciava aos sete anos. Na maioria dos países latinoamericanos (assim como América do Norte e Europa), ela começa aos seis anos, embora as crianças argentinas, colombianas e equatorianas ingressem aos cinco. (BATISTA, 2006 apud FRADE, 2007: 77)

Entendendo a ampliação do EF como um processo de inclusão Batista sinalizava que:

(...) se as crianças são matriculadas mais cedo, a escola pode dispor de condições mais adequadas para alfabetizá-las, incluindo aquelas pertencentes a meios populares e pouco escolarizados: uma importante base da alfabetização consiste na familiarização com o mundo da escrita e com a cultura escolar; se as crianças dos meios favorecidos são, na escola, como ‘peixes na água’ é porque se familiarizaram, em sua socialização primária, em ambientes fortemente influenciados pela cultura escolar e pelo mundo da escrita (...) (BATISTA, 2006 apud FRADE, 2007: 78)

Se nas discussões a respeito da inclusão da criança de seis anos no EF de nove anos podemos elencar alguns argumentos favoráveis à iniciativa do governo tais como as já enunciadas (essa já é uma realidade nos países desenvolvidos; pressupõe a universalização do atendimento; representa uma conquista, sobretudo para as populações infantis e famílias mais pobres que aspiram colocar seus filhos na escola; tem repercussões na continuidade da escolarização; cria melhores condições para alfabetização; evita dispersão de esforços pela alfabetização entre a educação infantil e o ensino fundamental), por outro lado temos os argumentos contrários que levantavam a necessidade de preservar o recente direito da educação infantil prevendo o atendimento das crianças de zero a seis anos (agora cinco anos) e as implicações da supressão de um ano da Educação Infantil, a necessidade de assegurar o respeito à especificidades da criança tanto na Educação Infantil quanto no 1º ano de modo a que a antecipação do EF não representasse um risco de escolarizar e fragmentar a educação infantil nem uma perda de qualidade na formação da criança de seis anos.

Correa (2007) analisou a política de inclusão da criança de seis anos como uma ameaça aos seus direitos, conquistados com o reconhecimento da Educação Infantil como educação básica e concretizados nos parâmetros mínimos de qualidade para a EI, através do documento “Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais da criança” (Brasil, 1997), em que são definidos como direitos da criança: o direito à brincadeira, a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante, à atenção individualizada, à proteção e ao afeto.

Essa ameaça, segundo Correa, concretizar-se-ia na não adaptação do cotidiano das escolas e da organização das salas de 1º ano aos espaços e tempos pedagógicos a serem assegurados à criança de seis anos, na ausência de critérios bem definidos para a escolha dos profissionais que atuariam com as salas de 1º ano e no esfacelamento do último ano da educação infantil diante a pressão dos pais para o preparo para a alfabetização.

O que a experiência até aqui observada tem evidenciado, com algumas exceções, é que boa parte das escolas tem elaborado seus projetos pedagógicos apenas para serem enviados às Secretarias onde, por sua vez, são apenas carimbados e burocraticamente homologados; em ambas as instâncias trata-se, em geral, de um cumprimento meramente formal das exigências legais em vigor. (...) Aliás, deve-se lembrar que esta parece ser uma regra em nosso sistema educacional: primeiro sanciona-se a lei, depois se corre atrás de sua viabilização e, enquanto

isso, alunos e professores são, em geral, os que mais sofrem durante os períodos de 'transição'. (CORREA, 2007: 07)

Na mesma linha de preocupações, Arelaro et al (2011, p.48) frisam que:

A luta histórica pelo reconhecimento da criança como 'ser de direitos' (CF/88; Faria, 2002; Campos, Rosemberg, Ferreira, 1992; Kishimoto, 2001) e a construção do direito à educação infantil para as crianças de 0 a 6 anos de idade parecem estar sendo desconsideradas com a nova organização do ensino fundamental.

Segundo essas autoras, o novo formato do EF além de não oferecer às crianças brasileiras a possibilidade de um desenvolvimento saudável e prazeroso, poderia também indicar uma tentativa de acelerar ou reduzir os tempos de infância.

Tanto as vozes concordantes quanto aquelas discordantes da inclusão das crianças de seis anos no EF sinalizavam que a ampliação da duração do EF, vista da perspectiva da inclusão, implicaria que, em sua implementação, se considerassem as necessidades de mudanças nas práticas pedagógicas tendo em vista as especificidades das crianças, como também as progressões possíveis de serem galgadas. Nesse sentido, um foco de dúvidas, tensões e impasses diante a mudança do Ensino Fundamental e a inclusão das crianças de seis anos no 1º ano foram estabelecidos, o formatos desse novo ano e os sentidos que deveriam nortear a organização do trabalho pedagógico. Várias discussões foram levantadas com relação à garantia de qualidade do EF em termos das práticas pedagógicas, do currículo e dos materiais didáticos apropriados às crianças de seis anos, da não exclusão do lúdico, da adequação dos espaços pedagógicos, da formação continuada dos professores, da adaptação das crianças ao Ensino Fundamental.

Por trazer uma mudança estrutural que repercutiu em diferentes questões concretas da escola - a abertura de salas, o material didático, a mudança na cultura pedagógica, a estrutura curricular, entre outras - a ampliação do EF trouxe impactos, sobretudo, para a cultura docente e de gestores.

Todas as problematizações geradas foram dirigidas ao Ministério da Educação, que acolheu esses questionamentos e respondeu a eles através de documentos que visavam, como indicado no capítulo anterior, fornecer normativas e orientações gerais aos sistemas de ensino estaduais e municipais para operacionalizarem a implementação do EF de nove anos. O MEC também conclamou estados e municípios ao engajamento e à colaboração para a adequação do EF a sua nova configuração, visto que a real implantação da política nos sistemas de ensino foi realizada de acordo com o que era decidido em cada estado e/ou município, dentro do período dado para adequação dos sistemas:

A organização do novo Ensino Fundamental com nove anos de duração e, conseqüentemente da proposta pedagógica, implica na necessidade imprescindível de um debate aprofundado sobre essa proposta, sobre a formação de professores, sobre as condições de infraestrutura e sobre os recursos didático pedagógicos apropriados ao atendimento e o essencial: a organização dos tempos e espaços escolares e tratamento, como prioridade, o sucesso escolar. (BRASIL, 2009a)

Assim, embora o MEC tivesse organizado um conjunto de subsídios no documento “Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo da implementação do ensino fundamental de nove anos”, no qual alertava para as implicações dessa política, diferentes movimentos se deram no país, tendo cada sistema de ensino estadual e municipal certa autonomia, dentro das orientações nacionais, para definir suas propostas de trabalho com o EF de nove anos e, sobretudo com as turmas de 1º ano.

Esse modo de encaminhamento foi também objeto de questionamento e discussão. Muitos educadores criticaram o caráter macro que se privilegiou nessas discussões que reuniram o MEC e as secretarias de educação estaduais e municipais, advogando como sendo de extrema importância que se tivesse a mesma qualidade de discussão com os professores, com a sociedade em geral, que houvesse debates nas escolas e a disponibilização de materiais informativos ou formativos, de forma a não circunscrever o processo de implantação do EF de nove anos ao caráter de normativas hierárquicas a serem executadas nas unidades escolares.

Destacando que os docentes são peças centrais na implementação de novas políticas educacionais e que por isso devem ter clareza teórica e prática sobre todas as determinações que regem seu trabalho, Doralice Gorni (2007) defendia, já em 2007, a constante necessidade de momentos de formação e de espaços de discussão nas redes de ensino, para que gestores e professores não se convertessem em sujeitos de uma implementação mecânica e acrítica da nova política, como também não se privassem as novas medidas adotadas de subsídios que pensassem as dificuldades reais da política na concretude da escola.

Segundo Gorni (2007), por melhores que sejam as propostas, os programas e concepções pedagógicas, todo o processo de implementação de uma nova política pode resultar em um fracasso, caso os professores não compreendam ou não sejam convencidos da inovação. O fato de estarmos vivendo um período recente do processo de implementação do EF de nove anos e da inclusão das crianças de seis anos, poderia, segundo Gorni, ser melhor explorado, em favor da própria mudança, se nesse processo as desinformações, inseguranças, incorreções ante as leis e ante as orientações dos sistemas de ensino de cada estado ou município fossem discutidas mais amplamente.

Os debates e embates suscitados pela lei de ampliação do EF explicitaram as diversas possibilidades nela contidas. Possibilidades que precisavam ser problematizadas uma vez que representam construções diferentes, elaboráveis a partir de e em torno de um mesmo corpo de normativas legais. Além disso, uma vez que o próprio MEC solicita o auxílio e dá certa autonomia aos estados e municípios para estabelecerem diretrizes mais específicas a esta política, sua apropriação, pelos educadores, se mostra de grande importância, pois é nas brechas deixadas pelo MEC, pela ordem hierárquica maior, que estados e municípios passam ter a possibilidade de recriar, usos e sentidos para ela que podem tanto afirmar a inclusão social e a qualidade de ensino quanto, na contramão do princípio do direito à educação, contribuir para a exclusão e sua reprodução. Nesse sentido, como sinaliza Gorni (2007), considerando o *modus operandi* predominante no contexto nacional do sistema educacional brasileiro desde o início do século XX, a proposta de ampliação do EF pode tanto melhorar, nada alterar ou até mesmo piorar o desempenho do sistema educacional brasileiro caso não tenha um tratamento atencioso.

Licínio Lima (2001) ao abordar a questão organizativa da escola discute a tendência geral de institucionalização de normas nas escolas, em que as unidades tendem a ser um *locus* de reprodução de políticas, contrapondo a ela as possibilidades de apropriação destas normas através da ‘autonomia relativa’ que possuem as escolas. Dessa perspectiva, a escola pode ser também um *locus* de produção de políticas, uma vez que há margem para interação e influência dos sujeitos sobre as normativas que regem as escolas.

Segundo o autor, essa possibilidade assenta-se na compreensão de que estamos inseridos em um tempo histórico, em uma sociedade capitalista regida pelo jogo de forças e contradições entre classes sociais. Nesse jogo de forças, as escolas são tanto um espaço de reprodução social e de acatamento acrítico das normas estabelecidas pelos órgãos que estruturam e regulam a sociedade, como também podem constituir-se como espaços de promoção de reflexões sobre possíveis mudanças sociais e de colaboração com a construção de uma sociedade mais justa.

As políticas afetam as escolas e as escolas devem estar atentas ao seu compromisso social com as classes por elas atendidas. Este é um grande desafio, repensar a todo momento os modos de fazer sobreviver os ideais igualitários enunciados nas legislações diante as opressões dos órgãos reguladores da sociedade.

Nesse processo, apropriar-se das “regras do jogo” para formular resistências pensadas com e na contramão dos interesses opressores pode ser uma alternativa muito válida, como

nos fala Thompson (1998, p. 294): “*Eles tinham aceito as categorias de seus empregadores e aprendido a revidar os golpes dentro desses preceitos*”.

Tendo em conta as confusões que encontrei entre as professoras do 1º ano, com relação ao seu caráter e especificidade, ao longo do ano de 2010, quando da realização de meu estágio curricular, considerei com atenção as possibilidades destacadas por Gorni e Lima e procurei analisar em que medida as mudanças que afetaram o cotidiano das escolas poderiam ser exploradas em favor da apropriação dos ideais igualitários enunciados na ampliação do EF.

Lembrei-me então de Snyders (1993, p.188) que em seu livro “Alunos felizes” ressalta o papel das escolas e dos professores na sociedade: “*Não somos funcionários como os outros. A burguesia não se engana ao nos menosprezar como ela faz, pois adivinha muito bem que nossos exercícios, por mais modestos que sejam, estão a serviço de um ideal humano que a ameaça*”.

Colocar-se a serviço de um ideal humano, compromisso social da escola com os oprimidos, é garantir o acesso dos alunos ao conhecimento e aos meios que possam servir como mecanismos de pensar a emancipação social.

A escola pode assumir um âmbito progressista, a alegria de não ficar emparedada na ordem estabelecida, na desordem estabelecida. Eu diria, quase sem querer fazer política, que basta entender o nível de exigências até não mais aceitar a contradição entre as palavras e as coisas, entre as invocações à democracia e a pertinência dos fatos (...) (SNYDERS, 1993: 203).

Com Thompson e Snyders, compreendi que trabalhar na contramão dos interesses sociais conservadores e apropriar-se dos elementos destes que possam subsidiar a criação de resistências que possibilitem a superação e transformação da realidade que está posta, no caso da ampliação do EF, é pensar dialeticamente na concretude do que fazer com o que está posto e encarar o Ensino Fundamental de nove anos e mais especificamente o 1º ano como uma possibilidade para as crianças se apropriarem da linguagem escrita e de construírem resistências, uma vez que deter ou não deter tal recurso pode ser decisivo na vida de um indivíduo para sua inclusão ou exclusão numa sociedade grafocêntrica.

Entendi que a aprendizagem da linguagem escrita não é antagônica com o universo infantil e que essa não é a contradição central em jogo na inclusão das crianças de seis anos no EF. Antes, a linguagem escrita possui elementos que a tornam coerente com o universo infantil, com sua forma de construir significados, para aquilo que se faz, se vê e se experimenta e é direito da criança ter acesso a ela.

Face a essa compreensão decidi me voltar para as discussões que vêm sendo tecidas em torno da inserção das crianças de seis anos no EF e suas relações com a escrita, de modo a apurar as argumentações tecidas a respeito dessa questão, optando já, por aquelas que sinalizam a importância de se assegurar às crianças o conhecimento dessa linguagem, hoje hegemônica, de sua lógica de configuração e de seus usos sociais.

Capítulo 3

A CRIANÇA DE SEIS ANOS NO EF DE NOVE ANOS - AS RELAÇÕES ENTRE CULTURA INFANTIL E CULTURA ESCRITA.

As discussões acerca do ingresso das crianças de seis anos no EF, como lembra Rapoport (2008), remetem a todo um imaginário construído em torno do ingresso da criança na escola, como um dos primeiros ritos sociais ao qual a criança pequena é submetida, e que é cercado tanto de empolgação quanto de pressão social, de euforia e medo. Esse rito, de caráter iniciático, e seus efeitos de sentido envolvem não apenas a criança, mas os pais e demais familiares, os professores, as escolas, as redes de ensino, que se mostram tanto preocupados com o bem-estar psicológico e social da criança, com seu desenvolvimento quanto com que ela alcance os aprendizados previstos.

O próprio MEC, no documento “Orientações para a inclusão das crianças de seis anos”, encampa essas preocupações ao explicitar as seguintes questões:

Então, como as receber sem as assustar com o rótulo de ‘alunos do ensino fundamental’? De que maneira é possível acolhê-las como crianças que vivem a singular experiência da infância? Como as encantar com outros saberes, considerando que algumas estão diante de sua primeira experiência escolar e outras já trazem boas referências da educação infantil? (BRASIL, 2006c: 09)

Essas indagações enraízam-se na tradicional ruptura que na educação brasileira produziu-se entre Educação Infantil, como o lugar de lazer e de socialização, de momento de construção do simbólico e desenvolvimento da oralidade, e Ensino Fundamental, “primário” ou das séries iniciais, como lugar de apropriação dos conhecimentos mais formais e abstratos da escrita, da sistematização das relações e reflexões sobre a língua.

A inclusão da criança de seis anos no EF de nove anos produziu uma certa desestabilização de determinados aspectos da cultura escolar da EI e da cultura escolar do EF das séries iniciais. Ela tanto retomou a discussão, que se estende desde o fim dos anos de 1980, em torno do ensino da leitura e escrita antes dos sete anos e a antiga polêmica sobre qual a melhor idade para alfabetizar, quanto instaurou um espaço de negociações entre EI e EF.

Do lado da EI, manifestou-se uma grande resistência à alfabetização das crianças de seis anos, como uma formalização antecipada dos conteúdos. Até que ponto, indagavam-se

alguns, o trabalho sistemático com a escrita não roubaria dessas crianças a dimensão lúdica necessária ao seu desenvolvimento?

Entendendo a infância como uma categoria social e histórica, resultado de uma construção da sociedade moderna e contemporânea para designar e caracterizar um período diferenciado da história de cada um, que se estende nessas sociedades, do nascimento até os dez anos de idade, Cecília Goulart (2007a) defende o uso do conceito no plural - infâncias - para destacar que dentro de uma mesma faixa etária manifestam-se as diferenças de classe social, configurando nesse período diferenciado da existência humana, modos distintos de vivê-lo.

Infâncias pobres e ricas; infâncias tristes e alegres; infâncias marginalizadas e segregadas; infâncias de trabalho e luta e infâncias de horários rígidos para práticas sociais estipuladas pelo mundo moderno; infância de amor e de desamor; infâncias de direitos e infância de deveres; infâncias de reis e princesas e infâncias de bruxas; infância oprimida e infância opressora; infâncias que geram indiferenças e fragilidades e infâncias que geram força de viver. (GOULART, 2007a: 78)

É no quadro das diferenças sociais, no reconhecimento da pluralidade de realidades por elas configuradas, que se faz importante considerar de que criança se fala e sua relação com a escrita.

A criança que vive na atual sociedade de grande disseminação da cultura escrita na publicidade, na burocracia, no consumo, na televisão, não é a criança do início do século XX.

Cruz (1997) em seu texto “Representação de escola e trajetória escolar” investigou com um grupo de crianças da rede pública, no primeiro ano de escolaridade ao longo do primeiro ano letivo, a representação que estas tinham da escola de EF. Os resultados indicaram representações da ida à escola associadas à esperança de lá aprenderem coisas importantes (especialmente ler e escrever), brincar e fazer novos amigos.

Almeida e Teixeira (2007) no texto “A escola de nove anos e a dimensão lúdica da natureza infantil” discutem também o modo como 50 crianças de um primeiro ano de uma escola pública de São Paulo enxergavam o ingresso no EF de nove anos. As autoras constatarem um alto índice de registros das crianças referindo-se ao 1º ano do EF como um espaço lúdico e como uma nova conquista, por perceberem sua chegada à “escola dos grandes” como algo muito importante por ensinar a ler e escrever.

De onde vem esse desejo de aprender a ler e a escrever e o reconhecimento de sua importância pelas crianças?

Baptista (2009) defende que as sociedades contemporâneas se constituem em agrupamentos sociais marcados e definidos pela cultura escrita, assim seria imprescindível às

crianças o aprendizado da língua escrita. *O aprendizado da língua escrita, desde a mais tenra idade, se constitui numa ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea.* (Baptista, 2009: 14).

Para a autora acima, ao se pensar a infância como uma categoria social, há que se discutir como as crianças se relacionam com essa sociedade mediada pela escrita, como as crianças ressignificam essa sociedade e esse objeto do conhecimento ao mesmo tempo que é por eles ressignificada. (Baptista, 2009)

Pertencer a uma sociedade calcada na cultura escrita (grafocêntrica), destaca Baptista, significa mais do que estar inserido em uma cultura cuja constituição seja a soma dos conhecimentos e capacidades individuais no uso da leitura e da escrita. Significa estar submetido à ordem da cultura escrita. Nessas condições, cumpre reconhecer que a cultura infantil, que se constitui na inter-relação entre sujeitos de diferentes grupos sociais e entre os bens culturais produzidos por esses sujeitos, é mediada pela cultura escrita.

Nesse sentido, a apropriação da escrita se constitui em um instrumento de inserção cultural e social (Baptista, 2009, ver p. 14). Considerar as crianças como membros efetivos dessa sociedade é pressupor não somente que a linguagem escrita está presente no cotidiano dessas crianças, mas também que a linguagem escrita confere um significado distinto as suas práticas sociais.

As crianças compreendidas como sujeitos que participam da sociedade, como atores sociais de plenos direitos devem ser considerados sujeitos capazes de interagir com os signos e símbolos construídos socialmente. Reconhecer as especificidades da infância não significa isolá-la diante as demais categorias sociais.

As culturas infantis não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não está fechado – muito pelo contrário, é mais que qualquer outro, extremamente permeável – tão pouco está distante do reflexo social global. A interpretação das culturas infantis, em síntese, não pode realizar-se no vazio social, e necessita sustentar-se na análise das condições sociais nas quais as crianças vivem, interagem e dão sentido ao que fazem.” (PINTO, SARMENTO, 1997 apud MONTEIRO e BAPTISTA, 2009: 20)

As crianças tem consciência da complexidade do mundo que as cerca e se esforçam para interagir com este mundo e com as ferramentas próprias deste mundo. Procurando expandir para além do universo infantil, dos objetos com os quais já operam para os objetos que são operados pelos adultos. Para Leontiev, um estudioso do desenvolvimento da criança, *uma criança que domina o mundo que a rodeia é uma criança que se esforça por atuar nesse mundo* (Leontiev, 2001 apud Monteiro e Baptista, 2009: 21), tentando compreender e

apreender não apenas coisas diretamente acessíveis a elas, mas também aquilo que tem relação com o mundo mais amplo. (Monteiro e Baptista, 2009)

O sistema da escrita, por vezes, é percebido como parte constitutiva do universo adulto, mas é na verdade objeto do conhecimento humano, por isso influencia a cultura infantil e invade o território das crianças, despertando-lhes atenção. A maneira como as crianças se apropriam desse objeto de conhecimento, repercute nas suas formas de se relacionarem com o mundo mais amplo.

Frade (2007: 82) considera como preocupante que

(...) enquanto os sistemas públicos brasileiros se veem às voltas com essa discussão, as crianças que estudam em escolas do sistema privado são duplamente favorecidas: encontram no espaço doméstico e no espaço escolar um contexto propício para o desenvolvimento de experiências letradas.

Ela destaca que dados de pesquisas recentes vêm mostrando que a criança que entra mais cedo na escola tende a alcançar dois anos a mais de escolaridade do que aquela que entra mais tarde. Ressaltando que os problemas que a educação brasileira tem enfrentado são, em grande parte, consequências das desigualdades sociais, culturais e econômicas, ela pergunta *como assegurar a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, envolvendo aí o direito a participar da cultura escrita?* E também, *quais as formas que a escola tem encontrado para lidar com os fatores externos e que modos tem construído para dar mais sentido à transmissão dos saberes da cultura escrita?* (Frade, 2007: 76)

É necessária a quebra do paradigma de que os aspectos da cultura da Educação Infantil e da cultura do Ensino Fundamental das séries iniciais não podem coexistir, fator que induz à ideia errônea de que há só uma única forma mecânica de ensinar a ler e a escrever. Bem como é necessária a desmistificação de que entre a criança de hoje de seis anos e a de sete anos haja uma diferença significativa, pois *a criança, com suas disposições, práticas e hábitos, é resultado de um processo sociohistórico de construção.* (Frade, 2007: 83)

A discussão não deve se dar sobre a preparação para a prontidão ou acerca da polêmica de qual a melhor idade para alfabetizar as crianças, mas sobre qual o nível de aprofundamento ou de sistematização em torno da escrita que pode ser feito nesta idade. O trabalho com a cultura escrita tende a buscar uma crescente progressão e sistematização, entretanto deve ser encarado não como um período preparatório, mas como um aspecto constitutivo das práticas do uso da escrita no percurso da alfabetização inicial, quando podemos trabalhar o mundo da escrita com as crianças assegurando que elas vejam sentido

nas atividades que realizam, indicando para elas os benefícios de usufruir do mundo da escrita.

Mais do que colocar-se contra ou a favor da política, segundo Cecília Goulart (2007b) o trabalho dos professores deve pressupor o conhecimento sobre os processos de aprendizagem, processos de ensino, conhecimento a cerca da aprendizagem da língua escrita, considerando as crianças pessoas capazes de aprender, considerando-as como capazes de pensar complexamente e ludicamente. Nessa discussão Cecília Goulart (2007) sinaliza que é preciso compreender que os processos de ensino-aprendizagem são processos de ampliação e troca de conhecimentos onde a cumplicidade, a confiança, o afeto entre crianças e professores são imprescindíveis, assim trabalho, esforço e prazer podem ser compatíveis. Uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deve considerar e ter por base as experiências de vida e os saberes já estabelecidos pelos sujeitos para a construção de novas aprendizagens.

Os novos conhecimentos se enredam com os conhecimentos que já possuímos, que são nossas maiores referências. O ser humano se cria na experiência, no dia-a-dia, nas relações interativas; tudo isso o marca profundamente, dando sentido à sua vida, conferindo-lhe identidade e dignidade. Então, o sentido da vida das crianças, aquilo que sabem e que são, tem que ser conhecido e reconhecido para que os processos de aprendizagem se efetivem (GOULART, 2007: 79)

Cecília Goulart (2007b) argumenta que não é só necessário, mas possível o trabalho com cultura lúdica e com a escrita no meio educativo da pequena infância.

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com diferentes conhecimentos, constituídos culturalmente, entendendo-os tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas como de produção historicamente acumulada, presente também na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística de um modo geral. Aprendemos de vários modos, inclusive no faz-de-conta (...) (GOULART, 2007b: 06)

A contradição entre o desejo da criança de agir sobre as coisas e a impossibilidade de fazê-lo, pelo fato de ainda não dominar as operações exigidas pelas condições objetivas reais da ação dada só pode ser solucionada pela atividade lúdica. De acordo com Leontiev (2001 citado por Baptista, 2009) a atividade lúdica não é uma atividade produtiva; seu objetivo não é um determinado resultado, mas a ação em si mesma. É uma atividade determinada pela percepção que a criança possui do mundo e por seu desejo de apropriar-se dele.

Vigotsky (2000) reforça a importância da atividade lúdica para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil. A atividade lúdica não é importante por ser prazerosa, mas por preencher necessidades fundamentais da criança, tais como: permitir que resolva o impasse entre o seu desejo e a impossibilidade de satisfazê-lo imediatamente, exigir o cumprimento de

regras, permitir certo distanciamento entre a percepção imediata dos objetos e a ação. (Vigotsky, 2000 citado por Baptista, 2009)

O trabalho com as crianças requer dos professores intrinsecamente o entendimento das singularidades e especificidades das crianças, como também a compreensão de que as formas de agir da criança e se expressar no mundo se dão, sobretudo através da brincadeira.

A brincadeira é um lugar de construção de culturas fundado nas interações sociais entre as crianças. É também suporte da sociabilidade. O desejo de com o outro, de estar e fazer coisas com o outro, é a principal razão que leva as crianças a se engajarem em grupos de pares. Para brincar juntas necessitam construir e manter um espaço interativo de ações coordenadas, o que envolve a partilha de objetos, espaços, valores, conhecimentos e significados e a negociação de conflitos e disputas. Nesse contexto, estabelecem laços de sociabilidade e constroem sentimentos e atitudes de solidariedade e de amizade. (BORBA, 2006)

A escola não pode negligenciar que as crianças precisam da linguagem do brincar, definindo papéis, regras. As atividades livres assim como as dirigidas são necessárias a fim de auxiliarem na construção da segurança interna, autonomia e responsabilidade das crianças. As crianças precisam encontrar na escola pessoas e conhecimentos que possibilitem a construção de significados ampliados para a vida.

Nesse sentido, tão importantes quanto a linguagem do brincar, são também as diferentes linguagens das produções artísticas. As linguagens dos grafismos, dos movimentos, das cores, das palavras, das técnicas constituem diferentes possibilidades de diálogo com o mundo, oferecendo novas formas de expressão, compreensão e relação com a vida.

O entendimento dessa dimensão complexa do desenvolvimento e das crianças como sujeitos sociais deve fazer parte do planejamento escolar, que deve trazer atividades que permitam a compreensão e apropriação dos conhecimentos criados pela humanidade como novas formas de ampliar o mundo. (Goulart, 2007a)

Pensar a organização escola em função de crianças das séries/anos iniciais do Ensino Fundamental, com ênfase nas crianças de seis anos, envolve concebê-las no sentido da inserção no mundo letrado. Este mundo é construído com base nos valores que a escrita tem nas práticas e relações sociais, embora nem sempre esteja presente materialmente. (GOULART, 2007a: 80)

O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças de seis anos de idade pode e deve ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagens que respeitem as especificidades das crianças e o seu direito de viver plenamente esse momento de suas vidas.

De fato é um desafio aos educadores e não exclusivo para com as crianças de seis anos, encontrar uma forma de ensinar que respeite o direito ao conhecimento, a capacidade, o

interesse e o desejo de cada um de aprender, lembrando que *a inteligência dos alunos não é um vaso que se tem de encher; é uma fogueira que é preciso manter acesa.*” (Plutarco citado por Snyders, 1993: 111)

Evidente que alguns pontos em torno da aprendizagem da leitura e da escrita na infância devem ser claros e respeitados.

Primeiro reconhecer que a escrita requer a sua apropriação por parte dos aprendizes. Essa apropriação significa tanto o domínio da sua dimensão técnica quanto o uso deliberado, que faz com que os aprendizes se tornem usuários competentes desse sistema. Ela implica também que se lembre que a linguagem escrita tem um caráter estruturante por ser pré-requisito para o acesso a outras linguagens, e por vezes a outros bens culturais.

Segundo considerar a escola como espaço privilegiado para garantir esse aprendizado em que a alfabetização e o letramento sejam concomitantes. Tanto porque ali a criança encontra *adultos inteiramente disponíveis que têm como única função permanecer ao alcance das crianças e colocar o saber, sua experiência, ao alcance dela* (Snyders, 1993: 126), quanto porque a escola pode ser na realidade de algumas crianças o único ambiente que permite um contato mais sistematizado com o sistema de escrita.

Terceiro considerar as crianças como atores sociais que têm direito à linguagem escrita, por ser um bem cultural, por viverem em um mundo grafocêntrico e por ser um meio de inclusão na sociedade.

É nesse sentido que Kramer (2006: 20) assume que *Educação Infantil e Ensino Fundamental são indissociáveis: ambos envolvem conhecimentos e afetos; saberes e valores; cuidados e atenção; seriedade e riso.*

Mas para tanto, ambos devem redefinir as relações entre escolarização e cultura escrita, considerando as concepções de alfabetização assumidas.

Alfabetização e letramento.

As concepções de alfabetização se vinculam, segundo Monteiro e Baptista (2009) a duas fortes tendências: a primeira que compreende que a aprendizagem da língua escrita e seus usos sociais não se diferenciam, por isso não estabelece a necessidade de empregar o termo “letramento”; a segunda que considera a importância de reconhecer a concomitância de dois processos diferentes o da alfabetização e o do letramento.

Monteiro e Baptista lembram que partir de meados do século XX, diante mudanças culturais, econômicas e sociais que se processaram nas sociedades contemporâneas ocorreram

mudanças em torno do que se considerava ser alfabetização. Em face da insuficiência de conceitos para definir o grau de apropriação da linguagem escrita pela população e os diferentes aspectos que envolvem esse fenômeno, surge um novo conceito o “letramento”, que designa o estado ou a condição que cada indivíduo ou grupos de indivíduos passam a ter a partir da aquisição da língua escrita.

Os conceitos de alfabetização e letramento referem-se a duas dimensões diferentes, importantes e interdependentes na aprendizagem da escrita: de um lado as capacidades básicas de ler e escrever e de outro a apropriação efetiva da língua escrita. *Ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita ‘própria’ ou seja, é assumi-la como sua ‘propriedade’.* (Soares, 2001, p.90)

Monteiro e Baptista (2009) assim explicitam as diferenças entre alfabetização e o letramento. A alfabetização se refere ao processo por meio do qual o sujeito domina o código e as habilidades e os utiliza para ler e escrever. É o domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que o capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. O letramento é o exercício efetivo e competente da escrita e implica habilidades, tais como capacidade de ler e escrever “*para informar ou informar-se, para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita*”. (Monteiro e Baptista, 2009: 30)

O modo como as pessoas se apropriam da escrita delimita ou possibilita comportamentos e atitudes, diante situações em que a escrita torna-se instrumento fundamental para suas interações com o mundo.

Apesar, das diferentes vivências sociais que possam ampliar o letramento, é a escola a instituição responsável pela inserção dos indivíduos, das crianças no mundo letrado. É em geral na escola que as crianças se alfabetizam, desenvolvem capacidade de leitura e produção de textos, principalmente para as crianças de camadas populares, que tem por maioria das vezes, acesso mais restrito a materiais escritos.

A escola, para esse segmento, se constitui no espaço privilegiado e, às vezes, único para adquirir capacidades e habilidades que lhe permitam usufruir da cultura letrada, interagir com ela e ampliar suas oportunidades de se apropriar de bens culturais que, pela sua valorização, têm dominado as relações sociais em contextos mais amplos. (MONTEIRO E BAPTISTA, 2009: 31)

A formação de indivíduos letrados se faz através de um longo processo que exige a constante prática, o trabalho atento dos formadores para os interesses, curiosidades, os

materiais de acesso, os hábitos, os modos de viver das crianças. Ao passo que o avanço neste processo de letramento se dá, os indivíduos alteram suas formas de relacionar com o mundo e com as pessoas.

Compreender que o 1º do EF de nove anos é um espaço possível para a alfabetização e letramento é reconhecer que a apropriação da escrita envolvem dois processos diferentes interdependentes, indissociáveis e sem pré-requisitos.

A alfabetização - a aquisição da tecnologia da escrita - não precede e nem é pré-requisito para o 'letramento', ou seja, para a participação nas práticas sociais de escrita, tanto é assim que os analfabetos podem ter um certo nível de 'letramento': sem que hajam adquirido a tecnologia da escrita, utilizam a quem a tem para fazer uso da leitura e da escrita, além disso, na concepção psicogenética de alfabetização atualmente em vigor, a tecnologia da escrita é aprendida não como em concepções anteriores com textos construídos artificialmente para a aquisição de 'técnicas' de leitura e escrita, e sim por meio de atividades de 'letramento', ou seja, de leitura e produção de textos reais, de práticas sociais de leitura e escrita. (SOARES, 2001: 92)

Trabalhar com crianças que não possuem habilidades de decodificação e codificação do sistema de escrita, nem sempre significa trabalhar com crianças que não tenham certo grau de letramento e proximidade da cultura escrita, pois nossa sociedade está imersa na cultura escrita.

Por outro lado, várias competências necessárias e fundamentais para um leitor e produtor de textos podem ser trabalhadas com crianças que não dominam as habilidades e os códigos do sistema de escrita, pois como nos diz Soares (2001) é possível participar práticas de letramento mesmo sem ter o domínio do sistema da escrita.

A escrita não deve ser concebida como um código de transcrição, em que consiste apenas na aquisição de uma técnica, mas deve ser concebida como um sistema de representação que converte a aprendizagem para a apropriação de um novo objeto de conhecimento. (Monteiro e Baptista, 2009: 39)

Enfim, cumpre dizer que possibilitar a inserção das crianças de seis anos, sobretudo da rede pública, no sistema de escrita significa repensar as práticas pedagógicas, como para além significa possibilitar o acesso a um currículo diferenciado.

Compreendendo que o trabalho inicial com as crianças de seis anos no sistema de escrita já era uma prática estabelecida na maioria das escolas de iniciativa privada e que o trabalho com práticas curriculares diferentes gera sujeitos diferentes, diferenças que são utilizadas para legitimar o poder das classes dominantes sobre as classes sociais oprimidas.

Pensar nos diferentes aspectos que devem existir nas turmas de 1º ano do EF de nove anos, significa diretamente pensar a respeito de seu currículo.

Questões curriculares

Segundo Yamamoto e Romeu (1983) há certa dificuldade em estabelecer uma conceituação única sobre o que seja currículo. Durante muito tempo, foi entendido como um rol de disciplinas, havendo atualmente uma multiplicidade de definições que muitas vezes se contrapõe entre si. As dificuldades sobre a teorização do currículo ocorrem porque o seu conceito depende da visão que se tenha a respeito do conceito de educação e do conceito que se tenha a respeito do papel da escola. Entretanto, todas as concepções sobre o currículo vão se compor daquilo que consideram como pressuposições valorativas.

Silva (1996) considera que um currículo é construído para ter efeitos sobre as pessoas para diferentes fins. A diferença entre dois currículos acarreta na construção de sujeitos diferentes, não apenas para diferenças meramente individuais, mas para várias diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Em que dentre estas as diferenças entre classes sociais tem grande força.

Nesta perspectiva o currículo não deve ser visto apenas como representação ou reflexo de interesses sociais determinados, mas também como produzindo identidades e subjetividades sociais determinadas. O currículo não apenas representa, ele faz. É preciso reconhecer que a inclusão ou exclusão no currículo tem conexões com a inclusão ou exclusão na sociedade.” (SILVA, 1996)

A preocupação com o acesso à educação, não se trata apenas de uma questão de acesso à escola, ao conhecimento, mas do acesso diferencial a diferentes tipos de conhecimento, a diferentes currículos. Por isso, a grande preocupação com as crianças de seis anos, sobretudo, no que diz a respeito da escola pública ao acesso a linguagem escrita.

Yamamoto e Romeu (1983) complementam a ideia a cerca do currículo e da função básica da educação, que ao mesmo tempo se trata de transmissão de herança cultural, de instrumento de mudança cultural e de desenvolvimento / processo individual e social. A consideração da educação como processo individual e social não deve ser compreendida como duas fases antagônicas, mas como duas fases que se complementam.

Desta mesma maneira, os autores acima afirmam que não há estrutura social exclusivamente estática e nem exclusivamente dinâmica, esses dois movimentos contraditórios interagem e se complementam num processo dialético. “*Coexistem na sociedade dois conjuntos de forças que agem no sentido da estabilidade, da conservação e no sentido da mudança, da transformação.*” (Yamamoto e Romeu, 1983: 102)

Assim, é preciso compreender que a escola está inserida em uma sociedade com um movimento de estabilidade e de mudança, essa realidade dinâmica interfere diretamente na escola, criando também nesta um cunho dialético.

É preciso, neste contexto aceitar com reservas a ideia de adaptação como objetivo educacional (...) porque a ideia de adaptação significa uma concepção e valoração do meio social, sendo, portanto, ideológica e, por esse cunho, não pode ser desvinculada da ideia de inadaptção. O dualismo adaptação-inadaptção funda-se nos mesmos princípios do dualismo estabilidade-mudança.” (YAMAMOTO e ROMEU, 1983: 103)

Para os autores a missão da escola é estabelecer através da educação uma ruptura com o meio, mas que por outro lado esta ruptura só ganha sentido por sua continuidade com o meio, em que se estabelece uma dialeticidade.

O desafio dos professores frente ao desenvolvimento do currículo é de que partem de um mundo e possibilitam a construção de outro.

O currículo será um poderoso instrumento nas mãos do educador, utilizado na realização dos fins educacionais. Não se pode conceber a educação sem se estabelecer referência com certos fins ideais e, em assim sendo, o currículo não será um material inerte a ser inoculado no aluno. (YAMAMOTO e ROMEU, 1983: 104)

Um currículo direciona valores, práticas, conteúdos a serem seguidos, pois trazem embutido ideais na formação destas pessoas a quem se direciona.

Com a inclusão das crianças de seis anos nas turmas de 1º ano no EF tem-se uma mudança de proposição curricular para estes sujeitos. Mudanças que trazem embatem em alguns aspectos com as proposições curriculares que se tinham construído historicamente na Educação Infantil.

Estas novas proposições curriculares para o EF, como discutimos ao longo dos capítulos anteriores, se estabeleceram como novas propostas de trabalho com a criança de seis anos. Entretanto, estas propostas gerais de trabalho, no EF, geraram certas mudanças de “hábitos” que estavam arraigados nas práticas escolares.

Essas mudanças trouxeram a necessidade diante as indagações do ponto de vista dos professores e da cultura escolar de uma maior sistematização, sobretudo no que diz respeito do como trabalhar os conteúdos da alfabetização e do letramento com as crianças de seis anos no EF.

Frade (2007) discute que a primeira impressão é de que seja óbvio para o professor os conteúdos que se pode trabalhar na alfabetização inicial, mas que quando não discutido com certa profundidade pode não ser tão óbvio assim aos professores.

Para a autora o processo de “desmetodização” da alfabetização, com o destaque para as formas de aprender do aluno ocasionaram também em alguns enganos. Sem negar o grande desenvolvimento que as teorias linguísticas, assim como as teorias da interação e do letramento trouxeram para repensar os conteúdos da alfabetização. Ela analisa que *houve uma mistura entre os conteúdos referentes aos usos da escrita para leitura e produção de textos válidos para qualquer nível de ensino e os conteúdos específicos da alfabetização relacionados ao ensino da tecnologia da escrita* (Frade, 2007: 96).

Frade (2007) comentando a experiência do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita CEALE/UFMG² com o governo de Minas Gerais para a universalização da política de ampliação do EF para nove anos no estado, discute a necessidade da elaboração de materiais para essas políticas que operacionalizem conceitos e estabeleçam algumas diretrizes práticas, principalmente no âmbito da formação continuada dos professores.

Estabelecer os conhecimentos linguísticos como capacidades observáveis para o professor, estabelecer conhecimentos e habilidades como metas e como objetivos e não como parâmetros fechados, mas como parâmetros para analisar resultados dos alunos e fazer diagnósticos são possibilidades de trabalho com o 1º ano do EF. (Frade, 2007)

Para Frade (2007) é necessário também definir os conteúdos com foco na alfabetização inicial, trabalhando a ideia de apropriação do sistema alfabético que é a tecnologia da escrita e das capacidades necessárias à leitura e produção de textos e à compreensão de textos orais em situações de uso público da língua. Nesta perspectiva seria possível o trabalho com eixos sobre a compreensão e valorização da cultura escrita; a apropriação do sistema de escrita; a leitura; a produção de textos escritos e o desenvolvimento da oralidade.

A definição de um quadro de capacidades, progressões é algo importante ao tentar estabelecer um norte de capacidades a serem atingidas pelas crianças, tendo clareza que as capacidades não são lineares e também que as crianças são diferentes e se desenvolvem de maneiras diferentes. Entretanto, o instrumento se faz importante ao permitir ao professor evidenciar parâmetros para o diagnóstico, para o monitoramento, planejamento de seu trabalho. (Frade, 2007)

² O Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE) órgão de pesquisa e de ação educacional da Faculdade de Educação da Universidade de Minas Gerais (FAE-UFMG) foi demandado pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE/MG) a pensar uma política alfabetização que desse suporte a política do EF de nove anos, e a primeira medida foi dar centralidade à alfabetização nos três primeiros anos.

Há várias formas de aprender a cultura escrita. O contexto de uso da escrita é fundamental ao anteceder, ser o momento de trabalho e ser meta a ser alcançada e aperfeiçoada.

Cultura escrita é um conjunto de disposições, gestos, comportamentos e atitudes ante o mundo da escrita e repercute tanto nos alfabetizados como nos não alfabetizados, tendo em vista a sua presença na sociedade. Mas, a cultura escrita pode ser tomada como contexto e como objeto de ensino. (FRADE, 2007: 103)

Há necessidade de compreender que o desenvolvimento de algumas capacidades em torno de ler e escrever, falar e ouvir em situações diferentes das familiares não acontecem espontaneamente, por isso elas precisam ser ensinadas. E alguns conteúdos e capacidades só são ensinados pela escola. Por isso a escola não pode negar seu papel que, como lembra Snyders (1993: 112), *é o de escolher a obra que pode convir àquele momento, àquelas circunstâncias, aos alunos e, estabelecidas as regras, apresentá-la em condições favoráveis à sua apropriação (...).*

Apesar de saber que o desenvolvimento de algumas capacidades podem ocorrer simultaneamente isto não anula a necessidade do professor de tomar consciência dos conteúdos envolvidos em uma ou outra situação de trabalho, de tomada de decisões através de diagnósticos e monitoramento na escolha de momentos de trabalho mais sistemático ou a escolha progressiva de uma certa habilidade.

Se a criança não sabe como participar da escrita no contexto escolar é preciso ensiná-la, alguns elementos fazem parte do aprendizado da cultura escrita escolar: pegar no caderno, manusear o lápis, seguir margem, folhear, grafar as letras, que a escrita se faz da esquerda para a direita, de cima para baixo. Conteúdos a serem ensinados, que o letramento tem auxiliado a construir, mas que devem ser trabalhados na escola, pois apesar de serem convencionados, não são tão evidentes assim para as crianças.

E tão pouco, devem ser vistos como processos periféricos, mas como constitutivos dos saberes sobre o mundo da escrita, pois a escrita apesar de parecer um ato motor, é um ato controlado que precisa ser ensinado. Sendo um equívoco pensar que esse ensino antecede a observação dos usos e da própria capacidade da criança em pensar aspectos conceituais da escrita. (Frade, 2007)

Para Monteiro e Baptista (2009), também na concepção de que é possível alfabetizar e letrar no 1º do EF, várias competências necessárias e fundamentais para um leitor e produtor de textos podem ser trabalhadas com crianças que não dominam as habilidades e os códigos do sistema de escrita, são eles: a compreensão de um texto a partir da leitura da professora; a

capacidade de julgar no texto aquilo que foi mais importante; a capacidade de estabelecer a distinção entre a linguagem oral e escrita; a capacidade de distinguir os gêneros e tipos textuais; a produção de textos a partir de ditado à professora; a preocupação com a inteligibilidade de um texto em começo, meio e fim, a procura de um título adequado; a preocupação com a revisão de escrita de um texto ditado. Situações que levam os alunos construírem um certo número de capacidades necessárias sobre o sistema de escrita e de como empregá-las numa situação real de produção textual.

Definir conteúdos, capacidades, em linhas gerais, a serem trabalhados é algo importante aos professores para sua prática concreta em sala de aula.

Frade (2007) com base no material “Capacidades da alfabetização” de Batista et al (2005) cita as capacidades e conteúdos, descritos neste material, para serem trabalhados com o 1º ano do EF de nove anos e continuados nos anos posteriores, são eles: *conhecer, utilizar e valorizar os modos de produção e de circulação da escrita na sociedade; conhecer usos e funções sociais da escrita; conhecer usos da escrita na cultura escolar; desenvolver capacidades necessárias para o uso da escrita no contexto escolar*, este último eixo comporta outros dois aspectos, *saber usar objetos de escrita presentes na cultura escolar e desenvolver capacidades específicas para escrever*.

Monteiro e Baptista (2009) também trazem algumas propostas pedagógicas, considerando algumas das dimensões presentes no processo de alfabetização, a saber: *o letramento; o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita de palavras, frases e textos em sala de aula; a aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica³ e o desenho e a brincadeira – formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização*. Para discutir essas dimensões de trabalho em seus diferentes aspectos as autoras estabelecem para cada eixo 4 pontos: *objetivos gerais para o ensino de escrita; eixos do plano didático* correspondem aos conteúdos da ação pedagógica; *objetivos de aprendizagem* correspondem ao que se espera que as crianças desenvolvam em relação às representações, e se apropriem em relação às práticas e modos de se relacionarem com a língua escrita; e *situações de aprendizagem* descreve situações nas quais crianças e professores adotam formas específicas para aprender e ensinar no contexto da escola.

Para Frade (2007) é o detalhamento das capacidades que permite o professor concentrar-se na meta, na capacidade, no conteúdo que se quer atingir, em vez de se

³ SOARES (2006) define consciência fonológica como a percepção pela criança de que a língua é som e define consciência fonêmica como a percepção e compreensão das relações fonema/grafema, evidenciando que esse é um dos aspectos da consciência fonológica.

preocupar tanto com a atividade em si, ou seja, esta clareza permite planejar melhor. A escolha de uma atividade não deve se dar somente porque se achou lúdico, contextualizado ou interessante, sem que haja o domínio adequado da situação.

Esta discussão segundo a autora gera um grande desafio a se pensar em torno da formação e prática e dos professores.

Um desafio final tem sido implementar a formação calcada nesses conceitos e na discussão de capacidades, considerando as necessidades concretas dos professores, sistematizando metodologias, refletindo sobre modelos de atividades, retomando rotinas e agendas de trabalho. Não podemos esquecer que o professor precisa operacionalizar os conceitos em planejamentos e atividades e essa é uma demanda legítima e necessária.” (FRADE, 2007: 108)

Há necessidade de clareza sobre os propósitos do que ensinar, da compreensão de que o processo de alfabetização organiza-se dentro do espaço e do tempo escolar, em que há necessidade de fazer distinções sobre quais momentos são destinados à leitura, quais são mais focalizados na escrita de palavras, entre outras habilidades. Que o professor tenha claro sobre a frequência com que faz determinadas atividades, sobre o modo como as realiza e para que as escolheu, para que possa avaliar seus resultados. (Frade, 2007)

E para além como complementa Goulart (2007) a cerca da complexidade do papel do professor.

Do ponto de vista pedagógico, a questão não é treinar professores que saibam seguir métodos, compreendendo parcialmente o seu papel e o seu ofício, mas qualificar professores para serem educadores e, nessa direção, que formulem metodologias de trabalho que levem em conta as crianças, suas culturas e especificidades, seus contextos histórico-culturais na dimensão da realidade político-social do Brasil. (GOULART, 2007, p. 09)

Enfim, a inclusão da criança de seis anos no EF de nove anos gerou diversas indagações e necessidade de repensar vários pressupostos estabelecidos tanto para o Ensino Fundamental, como para as crianças de seis anos.

Como o EF e a criança de seis anos foram efetivamente repensados? Para me aproximar dessa questão, voltei-me para aquilo que as professoras tanto reivindicavam quando de meu estágio: as orientações emanadas da Secretaria de Educação.

No capítulo a seguir, tomo para análise as orientações e os materiais didáticos específicos para o 1º ano da rede estadual de São Paulo.

Capítulo 4

IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS NO ESTADO DE SÃO PAULO.

Conforme já colocamos, anteriormente, a ampliação do Ensino Fundamental iniciou-se na esfera nacional sendo norteadada *a priori* pelo MEC, órgão o qual encarregou as secretarias de educação dos estados e municípios brasileiros na continuidade do processo de implementação.

O Conselho Estadual da Educação de São Paulo (CEE/SP), órgão normativo, deliberativo e consultivo, acompanhando o processo de discussão federal estabeleceu normas a nível estadual sobre a implementação da política de ampliação do EF de nove anos e inclusão da criança de seis anos de idade.

O CEE/SP publicou diferentes atos a cerca do Ensino Fundamental de nove anos, Indicações, Pareceres e Deliberações, esta última de maior ênfase por serem normas gerais que se referem à organização e ao funcionamento do sistema estadual de ensino.

Um dos primeiros atos do conselho, da CEE/SP, foi estabelecer através da Indicação CEE nº 52/2005 a necessidade de realizações de estudos, debates e entendimentos entre o Conselho Estadual de Educação, as escolas e sistemas de ensino para a implantação do EF de nove anos.

Assim, em 2006 através de Portaria Conjunta nº 04/2006 do Conselho Estadual e do Conselho Municipal de Educação de São Paulo, estes órgãos normativos construíram uma única comissão no estado de São Paulo para realização de estudos a cerca do EF de nove anos.

Participaram das sessões de estudo e discussão representantes do Sindicato de Supervisores do Magistério do Estado de São Paulo (APASE), Sindicato dos Professores e Funcionários Municipais de São Paulo (APROFEM), Sindicato dos Especialistas de Educação do Ensino Público Municipal de São Paulo (SINESP), Sindicato dos Professores de São Paulo (SINPRO-SP), Centro do Professorado Paulista (CPP), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo – UNDIME, Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), Sindicato dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação Infantil do Município de São Paulo (SEDIN) e representantes da Secretaria de Educação de São Paulo e da Secretaria Municipal de São Paulo. (SÃO PAULO, 2006)

Ainda em 2006 através da Deliberação CEE/SP nº 61/2006 algumas normas sobre a implantação do EF de nove anos foram estabelecidas no sistema de ensino estadual de São

Paulo, já no ano de 2006, entretanto poderiam ser implantadas progressivamente até o ano de 2010.

A duração do EF de nove anos em duas etapas (cinco anos iniciais e quatro anos finais), o cumprimento da obrigatoriedade da matrícula e frequência da criança a partir de seis anos de idade, a reorganização curricular e pedagógica bem como ajustes nos regimentos escolares. É dada ênfase que no processo de elaboração da proposta pedagógica as escolas e suas equipes escolares deveriam estar atentas para as demandas de articulação entre as características da Educação Infantil e as séries iniciais do EF de nove anos.

Assim, haveria a necessidade de prever mecanismos de interação entre a família, a escola e a comunidade, de pensar na preservação de um continuum formativo, na didática e flexibilidade de tempos escolares. Outro enfoque dado na deliberação é o caráter de política afirmativa.

A ampliação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental pode ser, portanto, analisada no contexto das políticas afirmativas, que buscam garantir o acesso e permanência de todas as crianças, adolescentes e jovens na escola de qualidade. Para tanto é necessário repensar concepções educacionais presentes hoje na escola, a formação e ação docente, os currículos e sua organização administrativa. (SÃO PAULO, 2006)

Em 2008 o CEE/SP através da Deliberação nº 73/2008 regulamentou a implementação do Ensino Fundamental de nove anos no sistema estadual de ensino de São Paulo, com base na Emenda Constitucional nº 53, na Lei Federal nº 9.394/96 e na Lei Federal nº 11.274/2006. Salientando que a Emenda Constitucional nº 53 foi uma publicação bastante esclarecedora ao estipular a faixa etária aos respectivos níveis da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos.

O primeiro ponto que a deliberação nº 73/2008 trouxe foi a exceção do município de São Paulo do processo de obrigatoriedade desta normativa, sendo o município regido por outras normas específicas referentes a resultado de estudos realizados entre o seu sistema municipal e o estadual.

A deliberação trata ainda do direito público e subjetivo ao EF e estabelece indicação de idade de corte para acesso ao 1º ano, bem como indica a possibilidade de alteração desta nos anos de 2009 e 2010. No artigo 3º uniformiza a denominação, com base na relação idade, da forma antiga do EF de oito anos e da nova forma do EF de nove anos.

No artigo 5º estabelece que no ano de 2009 a terceira fase da Pré-escola, referente à idade de seis anos, mantidas em alguns municípios na Educação Infantil deveria ser equivalente ao 1º ano do EF de nove anos, evitando-se assim a duplicidade de esforços

empreendidos pelos municípios e pelo estado. O artigo 7º da deliberação dá caráter normativo às orientações curriculares a serem formuladas pela Secretaria de Estado da Educação e salienta a necessidade de colaboração.

(...) a necessidade de articulação entre as redes públicas de educação de nosso estado e, especialmente, o fato de que, no estado de São Paulo, a responsabilidade pelo atendimento dos anos iniciais é compartilhada, considera-se necessário que a Secretaria de Educação aponte as suas expectativas quanto ao trabalho a ser desenvolvido no 1º ano do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2008a)

A presente Deliberação do CEE/SP nº 73/2008 foi publicada em 03 de abril de 2008 e em 07 de abril de 2008 foi homologada por Resolução da Secretaria de Educação de SP.

O governo do estado de São Paulo através do Conselho Estadual da Educação e da Secretaria Estadual de Educação não só estabeleceram normativas gerais para implementação do Ensino Fundamental de nove anos, como também construíram outros documentos de orientações para o processo de implementação da política de ampliação do Ensino Fundamental, assunto que abordarei a seguir.

Materiais de subsídios para a ampliação do EF de nove anos, no estado de São Paulo.

Os subsídios nacionais para implementação do EF de nove anos e de inclusão da criança de seis anos de idade, foram elaborados e distribuídos pelo MEC. Em geral, as primeiras publicações relataram o processo inicial de discussão do programa nos encontros regionais e nacional do MEC em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação. Por conseguinte, o MEC deslocou a ênfase de seus materiais publicados para o nível de orientações. Documentos apresentados como guias norteadores da implementação do EF de nove anos, nos quais atribuiu aos sistemas de educação estaduais e municipais a necessidade de se adequarem, criarem e apresentarem suas propostas de ampliação do EF aos respectivos Conselhos de Educação.

O Conselho Estadual e Municipal de Educação, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, deverá editar documento legal, definindo normas e orientações gerais para a reorganização do Ensino Fundamental na rede pública estadual e municipal. (BRASIL, 2009a)

Neste processo de adequação e implementação do Ensino Fundamental de nove anos, o sistema estadual de educação do estado de São Paulo também passou a delinear as suas diretrizes através do Conselho Estadual da Educação, como abordado anteriormente. O

governo do estado de São Paulo por meio do CEE/SP regulamentou legislação estadual própria para a ampliação do EF.

Outro movimento que estava sendo estabelecido paralelamente no estado de São Paulo, através da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) junto à Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE) foi a construção e implementação do Programa estadual *Ler e Escrever*. Assim, ao ampliar o EF para nove anos e inserir as salas de 1º ano, o que se tinha como proposta era o uso dos materiais didáticos do Programa *Ler e Escrever*.

A saber, o FDE é a instituição responsável no âmbito estadual pela viabilização da execução das políticas educacionais através de suas atribuições, tais como: reformas de escolas, gerência dos sistemas de avaliação de rendimento escolar, oferecimento de materiais e equipamentos necessários à educação.

O FDE instituição responsável pelo Programa *Ler e Escrever* propõe e define esta política estadual da seguinte forma:

Mais do que um programa de formação, o Ler e Escrever é um conjunto de linhas de ação articuladas que inclui formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I, que busca promover a melhoria do ensino em toda a rede estadual. Sua meta é ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/ 3º ano) matriculadas na rede estadual de ensino, bem como garantir recuperação da aprendizagem de leitura e escrita aos alunos das demais séries/anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. (SÃO PAULO, 2007: 01)

A primeira fase do *Ler e Escrever* teve início em 2007 nas escolas da capital paulista, posteriormente em 2008 o programa foi ampliado para toda a Região Metropolitana de São Paulo e somente em 2009 para o Litoral e Interior.

No ano de 2010, data limite de ampliação do EF e de inserção das crianças de seis anos de idade, os materiais didáticos destinados às escolas estaduais do estado de SP, eram materiais do programa *Ler e Escrever*. Apesar da previsibilidade da ampliação nacional do EF, os materiais didáticos do estado de São Paulo traziam ainda a indicação para alunos de 1ª à 4ª série.

Outros materiais, para além dos materiais didáticos, citados acima, do programa *Ler e Escrever*, que se tinham publicados e serviam como subsídios às escolas estaduais de São Paulo, no que diz respeito à implementação do 1º ano do EF eram: as “Orientações Curriculares do Estado de São Paulo - Língua Portuguesa e Matemática - Ciclo I” (publicado em 2008) que trazia também a abordagem por séries, não definindo nada específico para o 1º ano do EF e as “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do EF de nove anos” (publicado no ano de 2010).

No ano de 2011 a SEESP junto a FDE lançaram material próprio para o 1º ano do EF, através do Programa *Ler e Escrever*, são eles: “Coletânea de Atividades - 1º ano” (material do aluno) e “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano”.

Materiais específicos para o 1º ano do EF de nove anos, no estado de São Paulo.

São dois materiais para o 1º ano do EF de nove anos, no estado de São Paulo, como citados acima, a “Coletânea de Atividades - 1º ano”, material do aluno e o “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano”, material do professor. Estes materiais da SEESP, publicados pela FDE e parte do Programa *Ler e Escrever* foram e são distribuídos para as escolas estaduais, para serem aplicados no trabalho cotidiano do professor para com as salas de 1º ano do EF de nove anos.

Material: Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano.

O guia de planejamento e orientações didáticas, no capítulo de apresentação, traz a legislação de nível nacional e estadual sobre a ampliação do EF para nove anos de duração, com inserção da criança de seis anos de idade no novo 1º ano.

Salienta a necessidade de esforços neste processo de mudança na adaptação de tempos e espaços no atendimento as crianças, na garantia de um maior número de crianças com acesso à escolaridade e na garantia de uma educação de qualidade.

Segundo o guia, a inclusão do 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos no programa *Ler e Escrever* é visto como:

(...) um importante passo na melhoria do processo de alfabetização. Sabemos, que para as crianças pequenas, participar das práticas sociais de leitura e escrita, conviver com leituras, livros, histórias, revistas, informações, num ambiente estimulante e convidativo, não ‘apressa’ a aprendizagem da leitura e da escrita, e sim, torna-o mais fácil e natural. (SÃO PAULO, 2011a: 03)

A SEESP através da FDE propõe que o guia seja um material de auxílio ao planejamento, com objetivos no desenvolvimento da confiança das crianças e dos professores, as primeiras em suas capacidades de aprendizagem e os segundos nas capacidades de ensino.

É dividido em três partes: 1.Aspectos gerais sobre o 1º ano; 2.Expectativas do que as crianças devem aprender; tanto a primeira parte como a segunda parte eram constituintes do

documento “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do EF de nove anos”, publicado em 2010 e 3. Projetos e atividades.

Primeira parte do guia: Orientações gerais sobre o primeiro ano.

Aborda os seguintes subtítulos: *A criança e suas especificidades; Modelo de ensino e aprendizagem; A ação do professor; Organização da rotina e as modalidades organizativas do tempo didático; Os cantos de atividades diversificadas e Conteúdos e expectativas de aprendizagem.*

Como problematização inicial o guia discute a necessidade de segurança ao direito à infância, à educação em ambiente e rotinas adequadas, em que estejam integrado o cuidar e o educar, princípios básicos da educação nesta faixa etária.

Cabe ressaltar que a ampliação do Ensino Fundamental visa dar continuidade ao trabalho desenvolvido nas escolas de Educação Infantil, ou garantir àqueles que nunca frequentaram a escola um início de escolaridade tranquilo e promissor. A unidade escolar deverá, então, assegurar um trabalho pedagógico que envolva experiências em diferentes linguagens e suas expressões, buscando uma metodologia que favoreça o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dessas crianças. (SÃO PAULO, 2011a: 12)

A ampliação do Ciclo I do EF de quatro para cinco anos é colocada como um período maior para aprendizagens da criança, inclusive da alfabetização. O 1º ano deve ser encarado como a possibilidade da criança viver diversas experiências e de acionar seus diferentes saberes. De maneira que, o professor considere os conhecimentos prévios das crianças, advindos das suas experiências sociais, afetivas e cognitivas.

A entrada no EF deve evitar descontinuidades, prevendo eixos de conexão para que favoreça os alunos na sua adaptação, nos seus novos desafios. A prática educativa deve estar calcada em situações de aprendizagens que busquem contextos reais, por exemplo, do escrever, do ler, do desenhar, contar, etc.

Acerca das especificidades das crianças de seis anos de idade, o guia aborda a criança como ser íntegro, sujeito com conhecimentos construídos, com capacidade de simbolização bem estabelecida por meio da linguagem, imitação, imaginação, brincadeira; sujeito com capacidade de conceituação, estabelecimento de relações e generalizações; sujeito com habilidades mais conscientes e intencionais como a atenção, a memória, a curiosidade.

Para o guia a concepção de aprendizagem é calcada na noção de conhecimento, o qual é posto como produto de uma atividade mental de organização e de integração de informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles.

A concepção de modelo de ensino está atrelada a ideia de resolução de problemas, situação que faz com que o aluno traga à tona aquilo que sabe e não sabe, a fim de solucionar novos problemas, movimento que traz a interação entre aluno, conhecimento e intervenção didática.

O brincar é trazido como atividade de grande importância na infância, é através da brincadeira que as crianças ensaiam papéis sociais, interagem, raciocinam, como por exemplo, em jogos com regras, ou seja, o brincar não deve ser infantilizado, mas usado com intencionalidade.

A proposta pedagógica, segundo o guia, deve estar embasada no aprendizado das crianças de ser e conviver com ela mesma, com os demais e com o ambiente. As atividades devem possibilitar interações entre diferentes áreas do conhecimento e diversos aspectos da vida cidadã. O guia recomenda que as atividades estejam distribuídas em momentos de ações ora estruturadas, ora espontâneas e livres.

As diretorias de ensino, segundo o guia, têm por papel: garantir que as escolas ofereçam atendimento educacional adequado aos níveis de desenvolvimento da criança do 1º ano; acompanhar todo o processo de atribuição, planejamento, organização e rotina; contribuir com a formação dos gestores, organizar momentos coletivos de formação, orientar a criação de espaços diferenciados de formação. Em que todos os profissionais da escola sejam estimulados a reverem e repensarem suas práticas tradicionais.

A ação do professor deve considerar a bagagem de conhecimentos das crianças e utilizá-las como ponto de partida das ações pedagógicas. A mediação das aprendizagens, das interações, dos cuidados de si, do outro e do ambiente, bem como a inclusão das famílias como parceiras, segundo o guia, poderão exigir novas habilidades do professor.

Segundo o guia, a observação atenta, o registro sistemático, o planejamento coletivo e a autoavaliação são instrumentos metodológicos importantes na reflexão da prática pedagógica.

A Organização da rotina para as salas de 1º ano não devem seguir o modelo de aulas de 50 minutos e um recreio com poucos minutos, ao contrário deve apresentar uma forma mais flexível, porém planejado. Deve incluir momentos de cuidados cotidianos com a higiene, de brincadeiras e de situações de aprendizagem orientadas. Segundo o guia os eventos da rotina podem se organizar em:

Atividades permanentes, por exemplo: brincadeiras no espaço interno, no externo, cantos de atividades diversificadas, ateliês de artes visuais, roda de leitura, etc.;

Sequência de atividades “planejadas” e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem mais específica e definida. São sequenciadas com a intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir de diferentes proposições. (SÃO PAULO, 2011a: 08)

Segundo o guia o tempo didático pode ser também organizado em projetos didáticos, que englobam um conjunto de atividades que trabalham diferentes linguagens e possuem um produto final, normalmente socializado.

Os cantos de atividades diversificadas trazem a intenção de se trabalhar uma proposta mais adequada à faixa etária, propondo atividades diversificadas, por exemplo, com livros, gibis, jogos de construção, jogos de regras, faz de conta, artes visuais. Atividades as quais as crianças possam escolher num determinado período do dia, exercitando assim a autonomia e a relação interpessoal.

Esta organização deve favorecer o acesso do aluno aos mais variados bens culturais. Bem como, tem por intenção trabalhar questões como: a participação, escolhas, regras de convivência, valorização do diálogo, cuidados com os outros e com materiais. O professor deve estabelecer as decisões de caráter didáticas, tais como: diversificar propostas ou mantê-las por um período de tempo, estabelecer trabalho em grupo, organizar os espaços, disponibilizar materiais e fazer intervenções necessárias.

Para o guia a reorganização do espaço físico nos prédios escolares devem estar embasados nos princípios de desenvolvimento de autonomia e de expressão da criança.

Segunda parte do guia: Conteúdos e expectativas de aprendizagem.

Aborda os seguintes subtítulos: 1º Bloco: Expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa; Matemática; Ciências naturais e sociais; Artes; Movimento, jogar e brincar; Avaliação das aprendizagens.

2º Bloco: *Situações de leitura e escrita de nomes; Situações de escrita pelo aluno; Situações de leitura pelo aluno; Situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever e Situações de leitura pelo professor.*

No início do 1º Bloco, o guia define que fazem parte dos objetivos gerais para as crianças de seis anos o desenvolvimento de uma imagem positiva de si, atrelado ao conhecimento de si e de suas potencialidades físicas, sociais e cognitivas; como também faz

parte a oportunidade de brincar expressando suas emoções, conhecimentos e imaginação. Assim, dois aspectos são inclusos nas séries iniciais do EF: Movimento, jogar e brincar e Cuidar de si, do outro.

Segundo o guia os conteúdos são meios para que as crianças desenvolvam, aprendam, e se expressem em diferentes linguagens, estas advindas das diferentes áreas: Língua Portuguesa; Matemática; Ciências Sociais e Naturais (história, geografia e ciências); Movimento, jogar e brincar; Cuidar de si e do outro; e Artes. Conhecimentos desenvolvidos como temas das sequências de atividades e de projetos didáticos, podendo partir sempre de uma questão instigante ou de curiosidade.

Nesta segunda parte do guia, “Conteúdos e expectativas de aprendizagem” é abordado por cada área de conhecimento o que deve ser trabalhado nas salas de 1º ano. Estas orientações são trazidas em quadros, definindo três aspectos: quais são as expectativas de aprendizagem; quais são as condições didáticas e atividades e qual a observação do desenvolvimento do aluno. A cada expectativa estão atreladas um conjunto de condições didáticas e atividades e a cada uma das condições didáticas uma correspondente observação do aluno.

No eixo da Língua Portuguesa a aprendizagem e desenvolvimento das competências em comunicação oral, em ler e escrever são colocados como direitos das crianças de seis anos. O guia sugere que a escola de EF deva promover oportunidades e experiências para desenvolvimento da linguagem oral e escrita.

As expectativas de aprendizagem para Língua Portuguesa são: *1. Comunicar-se no cotidiano; 2. Ler ainda que não convencionalmente; 3. Apreciar textos literários; 4. Produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente e 5. Uso de texto fonte para escrever de próprio punho.*

No eixo de Matemática o uso dos conhecimentos e habilidades em torno da resolução de problemas, do raciocínio, cálculo, medir, contar, localizar-se estabelecer relações entre objetos e formas são tidos como direito da criança de seis anos.

As expectativas de aprendizagem para Matemática são: *1. Usar números no cotidiano e efetuar operações; 2. Estabelecer relações entre espaço, objetos, pessoas e formas e 3. Explorar diferentes procedimentos para medir objetos e tempo.*

No eixo de Ciências Naturais e Sociais (História, Geografia e Ciências Naturais), o guia pressupõe como direito das crianças desta faixa etária conhecer a vida dos seres vivos, sua relação com ambiente, fenômenos naturais e sociais e suas transformações. O estabelecimento de diferentes oportunidades de trabalho que abordem a valorização da

diferença entre os povos, abordem o bem-estar de si, do próximo e os cuidados com o ambiente.

As expectativas de aprendizagem para Ciências Naturais e Sociais são: *1. Interessar-se e demonstrar curiosidade pelo mundo social e natural; 2. Estabelecer relações entre o modo de vida de seu grupo social e de outros grupos no presente e ou passado; 3. Identificar paisagens e fenômenos da natureza e sua relação com a vida dos animais e das pessoas; 4. Estabelecer relações entre os seres vivos e seu ambiente e 5. Aprender a cuidar de si no cotidiano, com segurança e autoconfiança, cuidar do outro e do ambiente.*

No eixo de Artes o direito de conhecer a produção artística é ressaltado, assim como a apreciação e expressão das crianças através das linguagens das artes visuais, da música.

As expectativas de aprendizagens para Artes são: *1. Reconhecer elementos básicos da linguagem visual; 2. Utilizar elementos da linguagem visual para expressar-se; 3. Reconhecer elementos básicos da linguagem musical e 4. Utilizar-se dos elementos básicos da linguagem para expressar-se musicalmente.*

No eixo Movimento, jogar e brincar as crianças de seis anos tem por direito se movimentar e fazer atividades físicas com autoconfiança, utilizar seu corpo para se expressar, brincar e jogar.

As expectativas de aprendizagens para Movimento, jogar e brincar são: *1. Explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento; 2. Ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento; 3. Apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, construindo autoconfiança em suas habilidades físicas; 4. Brincar por conta própria e interagir com os colegas e 5. Brincar de jogos de construção.*

A avaliação das aprendizagens, outro item discutido no guia, é encarada como um processo formativo e contínuo. Através das observações cotidianas do aluno, como apresentado no quadro das expectativas de aprendizagem, a análise e avaliação do aluno são estabelecidas no dia a dia, não necessitando de situações distintas.

O guia traz como destaque o foco sobre aprendizagens que contribuem para com o conhecimento dos alunos sobre a linguagem escrita e sobre a reflexão acerca do sistema de escrita. Algumas atividades são propostas: leitura de contos pelo professor; atividades envolvendo nomes dos alunos; atividades envolvendo a escrita de próprio punho pelos alunos; atividades envolvendo a leitura dos alunos e atividades de produção de textos a partir do ditado para o professor.

O guia propõe para o professor um quadro semanal de rotina, para o primeiro e para segundo semestre:

Quadro I - Rotina proposta pelo material “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano” para as salas de 1º ano, a ser trabalhada no primeiro semestre.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas
Leitura pelo aluno (listas, textos memorizados)	Projeto: brincadeiras		Projeto: brincadeiras	Produção de texto por meio do ditado ao professor: escrita de bilhetes
RECREIO				
Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor
Atividades de escrita ou leitura de nomes dos colegas		Escrita pelo aluno: listas, títulos e outros textos	Atividades de escrita ou leitura de nomes dos colegas	

(Quadro I - SÃO PAULO, 2011: 33)

Quadro II - Rotina proposta pelo material “Guia de planejamento e orientações didáticas – Professor Alfabetizador 1º ano” para as salas de 1º ano, a ser trabalhada no segundo semestre.

2ª feira	3ª feira	4ª feira	5ª feira	6ª feira
Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas	Atividades diversificadas
Leitura pelo aluno (listas)	Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias	Leitura pelo aluno (parlendas, poemas ou outros textos memorizados)	Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias	Produção de texto por meio do ditado ao professor: escrita de cartas
RECREIO				
Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor	Leitura de contos pelo professor
Atividades com nomes dos colegas (escrita ou leitura)		Escrita pelo aluno: listas, títulos		Escrita pelo aluno: textos memorizados (advinhas, parlendas, etc.)

(Quadro II - SÃO PAULO, 2011: 34)

O 2º Bloco de discussão, da segunda parte do “Guia de planejamento e orientações didáticas” diz respeito às situações de leituras e escritas pelo aluno e professor, como também situações de ditado. Mais especificamente cinco situações: *Situações de leitura e escrita de nomes; Situações de escrita pelo aluno; Situações de leitura pelo aluno; Situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever e Situações de leitura pelo professor.*

O trabalho com essas situações, acima citadas, englobam aprendizagens desejadas pelas expectativas para com as salas de 1º ano. Estas cinco situações de trabalho abordadas no

“Guia de planejamento e orientações didáticas”, material do professor, possuem atividades correspondentes no livro do aluno (Coletânea de atividades – 1º ano).

Primeira situação abordada diz respeito às *Situações de leitura e escrita de nomes*, em que o guia propõe, mesmo que os alunos não saibam ler e escrever convencionalmente, trabalhar momentos de leitura e escrita de nomes.

Os nomes das crianças por constituírem parte da identidade de cada um possuem valor intrínseco. Situações de leitura e escrita dos nomes dos alunos podem envolver diferentes propostas de atividades, tais como: identificar uma atividade, marcar lista de presença, escrever seu nome na ficha de um livro, entre outras. Os momentos de leitura e escrita dos nomes devem ser significativos.

A listagem de nomes de alunos em uma sala é uma fonte de informação valiosa para as crianças. Os nomes assumem grande valor para a aprendizagem do sistema alfabético. As crianças vão construindo várias noções, como por exemplo: que um nome é um conjunto de letras; que os nomes se constituem de letras do alfabeto e não de grafismos; que as mesmas letras podem estar presentes em nomes diferentes; a compreensão da leitura e escrita e o valor sonoro, entre outras.

Estas situações são produtivas por trazerem a problematização da escrita convencional e das hipóteses dos alunos. Para além de fonte de conflito, a lista de nomes ou cartões passa a ser um material de consulta.

Essa situação didática favorece o avanço sobre a expectativa de aprendizagem que diz respeito ao uso do texto fonte para escrever de próprio punho.

O professor deve propor aos alunos o constante contato com a leitura e escrita dos nomes, esta atividade é discriminada, pelo guia, como uma atividade permanente. A leitura dos nomes inicialmente é realizada pelo professor, as crianças com o desenvolvimento do trabalho vão reconhecendo, memorizando as letras e levantando hipóteses a cerca da identificação e leitura dos nomes. A observação, o levantamento de hipóteses vão levando a criança à construção da leitura autônoma.

A escrita dos nomes assim como a leitura necessita de diversas oportunidades de trabalho para a construção da escrita autônoma. O oferecimento de cartões com os nomes dos alunos são importantes, ao passo que as crianças o utilizam como modelo da escrita convencional, até o momento em que as crianças dominam a escrita e os modelos são desnecessários.

É indicado, o uso de letras de forma maiúsculo; a lista com os nomes dos alunos da sala deve ser afixada em local acessível; a elaboração de cartões de identificação com os

nomes das crianças são um material de consulta dos alunos; a elaboração e execução constante de atividades relacionadas à leitura e escrita dos nomes devem ser cotidianas.

Há a proposição de um modelo de atividade *Ler nomes dos colegas da classe*, o guia trata como objetivos o uso de indícios de leitura fornecidos pelas letras para ler seu próprio nome e de colegas; a familiarização com a lista de colegas da classe. Traz no aspecto do planejamento que a atividade é permanente, coletiva. Define os materiais e tempo necessário para execução desta atividade. Estabelece encaminhamentos necessários para a execução da atividade, tais como: organização, explicação, regras, desenvolvimento da atividade. Subsidiaria a cerca do que fazer diante algumas dificuldades ou dúvidas na aplicação da atividade e sugere variações da atividade para outros dias.

Segunda situação refere-se às *Situações de escrita pelo aluno*, em que o guia propõe que para aprender a escrever o aluno precise inicialmente que o professor o demonstre como fazer, assim há a sugestão de que o professor proponha aos alunos momentos em que eles ditem e o professor escreva, para que os alunos possam se aproximar da linguagem convencional de cada gênero discursivo.

Por conseguinte, em outros momentos os alunos devem vivenciar a escrita de próprio punho, sendo desafiados sobre seus conhecimentos a cerca da escrita, expressando aquilo que sabem e não sabem por isso o objetivo não é o da cópia, mas sim de escritas não convencionais de acordo com as hipóteses dos alunos construídas entorno do sistema de escrita alfabético.

As atividades de escrita devem contar sempre com o auxílio e intervenções problematizadoras do professor. Também devem ser desenvolvidas como prioridade as situações de escrita em trabalho colaborativo, em duplas ou quartetos, em parcerias produtivas. As situações de escrita individual devem ser mais priorizadas em momentos de avaliação, a fim de averiguar aquilo que a criança já conseguiu aprender sobre o sistema de escrita. As avaliações devem ser periódicas, mas não necessitam de situações distintas da rotina.

Essas atividades favorecem o aluno no avanço sobre o uso de texto fonte para escrever de próprio punho, expectativa de aprendizagem colocada pelo guia.

O guia aborda que se faz importante a escrita em situações que reproduzam práticas sociais, que tragam contextos necessários à comunicação social. As propostas de escrita pelo aluno devem ter um propósito claro, uma finalidade conhecida pelo aluno.

Em geral, os textos devem ser breves a fim de ser anteriormente à escrita combinado com o grupo as questões discursivas, como a memorização do texto para que somente depois as crianças se voltem aos aspectos notacionais.

Os alunos devem contar sempre com fontes de informação para sua escrita, tais como: lista com nomes dos colegas; palavras das atividades da rotina na lousa; plaquinhas sinalizadoras de onde se guardam os materiais das salas; títulos de contos em livros de fácil acesso. Para além destas fontes de informações estarem expostas, é preciso que as crianças saibam o que está escrito. Em um primeiro momento é o professor quem instiga os alunos na busca da consulta destas palavras, até que os alunos o façam de maneira autônoma.

Propõe-se ao final um modelo de atividade, que traz a proposta de elaboração de uma lista de brincadeiras. A proposta é de escrita espontânea, por isso as intervenções devem ser no sentido de fazer as crianças refletirem sobre a escrita e não necessariamente de uma produção correta. O guia traz descritos os objetivos da atividade, ampliação de conhecimento sobre o sistema de escrita, as características deste tipo de texto e o trabalho colaborativo. O planejamento propõe que a atividade seja realizada semanalmente, em duplas, delimita os materiais e tempo necessário. Os encaminhamentos necessários para atividade também são detalhados, exemplifica algumas possíveis intervenções, traz a reflexão do que fazer diante algumas dificuldades da aplicação da atividade como, por exemplo, como atender o maior número de crianças que necessitam de ajuda? Como também oferecer desafios aos alunos alfabéticos? Por fim sugere variações da atividade para outros dias.

Terceira situação abordada diz respeito às *Situações de leitura pelo aluno*, em que o guia discute que a construção do significado de um texto, ou seja, o processamento das informações daquilo que está escrito é auxiliado quando se tem várias informações a cerca de um texto, por exemplo, o que se sabe antes da leitura (o autor, onde o texto foi publicado), quais são as informações não verbais (imagens e diagramação), quais as informações textuais (títulos e subtítulos), qual o objetivo do leitor com o texto.

As crianças que não dominam o sistema alfabético de escrita não tem total autonomia para ler, entretanto em algumas circunstâncias elas já podem conhecer o conteúdo de alguns textos, por exemplo, parlendas, poemas, conteúdo de algumas listas.

Mesmo que não saibam ler convencionalmente, situações como estas permitem que a criança tente identificar no texto onde está a escrita de cada parte que ela reconhece, arriscando-se em possibilidades de leitura. Para o guia, o desafio da leitura é o de descobrir onde está escrito aquilo que se sabe que está escrito.

As leituras inicialmente do adulto, do professor para os alunos vão construindo vários saberes, por exemplo, em um conto onde no livro encontra-se escrito o título, em textos curtos a memorização deste e a abertura de possibilidade da criança tentar ler, relacionar o que se diz ao que se está escrito.

Os alunos quando contam com várias informações sobre aquilo que está escrito podem realizar algumas leituras, coordenando aquilo que sabem sobre o texto, sobre o sistema de escrita, sobre o texto em si. Nesta coordenação as crianças ampliam seus conhecimentos a cerca do funcionamento do sistema de escrita, em que as atividades de leitura contribuem para aprender a ler.

A expectativa de aprendizagem, ler ainda que não convencionalmente abrange estas situações de atividades, de maneira que trabalha habilidades como: ajustar o falado ao texto escrito já memorizado; localização de palavras num texto memorizado ou numa lista; ler legendas a partir de imagens.

Para realizarem atividades de leitura os alunos devem se sentir à vontade para arriscar, por isso deve-se refletir sobre a proposição de atividades mais viáveis. Como por exemplo, ao propor a leitura de componentes de uma lista, o professor deve informar qual o título da lista para que os alunos possam realizar antecipações pertinentes, neste caso o problema do aluno passa de “descobrir o que está escrito” para “onde está escrito”. Localizar uma palavra que se sabe que está escrita passa a ser então um desafio possível para as crianças que não sabem ler convencionalmente.

As tentativas de leitura devem ser sempre acompanhadas das intervenções do professor, que deve propor perguntas que ajudem as crianças a construir critérios. Inicialmente as lista devem ser compostas por poucos itens e à medida que forem sendo familiarizadas aumentadas com um maior número de itens. As atividades de leitura em um primeiro momento devem ser coletivas, quando mais familiarizadas pelos alunos é que devem ser executadas em grupos menores ou individualmente.

Para que os alunos tenham a possibilidade de ler deve ser proposto o maior numero de informações. Textos em versos como parlendas e poemas devem ser primeiramente aprendidos e memorizados, afim de que as crianças possam coordenar aquilo que falam com aquilo que está escrito. Para além, os alunos devem contar com recursos que lhes permitem verificar se determinada antecipação realmente é pertinente.

A proposição de Modelo de atividade que o guia traz é *Organizar os versos de uma parlenda*, com objetivos na aprendizagem de uma nova parlenda; utilização de estratégias de seleção, antecipação e verificação a cerca do que os alunos já sabem sobre o sistema de escrita

alfabético. Para o planejamento tem-se que as atividades de leitura dos alunos devem ser efetuadas semanalmente, em que sejam em duplas ou em grupo, os materiais e o tempo também são descritos. Os encaminhamentos de desenvolvimento da atividade são propostos detalhadamente. Situações de dificuldades são expostas como exemplos de como o professor deve proceder. Variações da atividade também são apresentadas para que possa ser aplicada em outros momentos.

Quarta situação abordada refere-se às *Situações de ditado para o professor – produzir textos antes de saber escrever*, em que o guia discute que aprender a escrever não significa apenas compreender o sistema de escrita alfabético, mas também dominar o processo de produção de um texto, conhecer diferentes possibilidades da linguagem, dominar práticas comuns aos escritores, como planejar a escrita, interrompê-la quando necessário, revisá-la, consultar outros textos.

As atividades propostas aos alunos desde o início de sua escolaridade devem ir além da reflexão da escrita quanto mera correspondência entre sons e letras. Fazer com que os alunos se deparem com situações de produção de textos complexos, com propósitos comunicativos, dirigidos a leitores reais constitui-se em um processo riquíssimo, pois os alunos enfrentam problemas próprios dos escritores.

As crianças quando ainda não dominam a escrita convencional, podem trabalhar a escrita com o auxílio do professor como escriba. A produção normalmente coletiva, em que todos os alunos são autores e contribuem com o que vai ser escrito, cria um processo de discussão e troca de experiências. O professor limita-se a escrever o que as crianças consideraram mais adequado, coordenando a produção e propondo momentos de revisão para acrescentar dados, esclarecer pontos confusos, rever trechos com problemas, a fim de levar as crianças à reflexão e superação dos problemas.

Os alunos aprendem nestas situações em que ditam o texto ao professor, o que significa o processo de elaboração de um texto, que cada gênero textual possui suas características, aprende a diferenciar o conteúdo quanto àquilo que se quer dizer e a forma de expressá-lo. Que um texto requer diferentes momentos: um momento inicial para planejar e o momento de produção marcado por várias interrupções para avaliar aquilo que se escreveu até o momento.

Enquanto observam o professor escrever, os alunos têm a possibilidade de observar vários aspectos da escrita. A colaboração dos colegas e as intervenções do professor são imprescindíveis, assim como o contato dos alunos com textos bem escritos, em momentos

anteriores, para que possam revisitá-los para analisar como os autores solucionaram algumas dificuldades na produção de um texto.

A expectativa de aprendizagem relacionada nesta situação de ditado dos alunos é a produção de textos escritos, ainda que os alunos não saibam escrever convencionalmente, uma vez que desenvolve habilidades a cerca dos conhecimentos característicos de um gênero textual e trabalha a antecipação de significados de um texto escrito.

Antes que os alunos produzam textos é necessário que eles já tenham familiaridade com eles como leitores. É interessante a existência de momentos de conversa sobre a organização dos textos, que as crianças conheçam a situação comunicativa que o texto está inserido, a quem se dirige, qual o objetivo de escrevê-lo.

O guia propõe um modelo de atividade: *Ditado para o professor de um bilhete para os pais*, em que os objetivos são: escrever um bilhete, por meio do ditado ao professor, incluindo informações necessárias para que garanta seu propósito; utilização de comportamentos do escritor de planejamento e revisão do que foi escrito. No planejamento da atividade é sugerido que a atividade coletiva seja algo permanente na rotina do primeiro semestre, descreve ainda os materiais e tempo necessários. No item de encaminhamento da atividade o guia traz modelos de bilhetes e situações de como prosseguir caso ocorram dificuldades na execução da atividade. É proposto também outras variações da atividade.

Quinta situação abordada diz respeito às *Situações de leitura pelo professor*, em que o guia discute que o acesso à leitura é fundamental às crianças antes mesmo dessas serem alfabetizadas, pois nossa sociedade é notadamente marcada por textos.

Neste período inicial de escolaridade é fundamental trabalhar o domínio do sistema alfabético da escrita, o qual é necessário para saber ler e escrever, porém é tão importante também trabalhar outros conhecimentos como: as diferentes situações comunicativas, os diferentes gêneros textuais.

O contato com textos literários é um excelente modo de aproximar as crianças ao universo da escrita, da leitura. É através do adulto que se inicia a construção do leitor; o professor ao ler uma história para as crianças possibilita o acesso à leitura e a maneira de como esta história foi construída. O guia prioriza a discussão sobre as leituras dos contos, justificando tal escolha a fim de uma maior exploração entorno das possibilidades de trabalho do professor.

Ao ler um texto o professor torna concreto para as crianças o que significa ler, demonstra que ler envolve uma atitude de lidar com as páginas, que a leitura se dá da

esquerda para a direita, que as palavras são ditas a partir de um jogo de olhar, pensamento e voz.

O professor pode ler, pode retornar a algum ponto da leitura para esclarecer alguma dúvida, pode após a leitura comentar suas impressões, mas todas essas ações devem ser bem sinalizadas ao aluno. Não é necessário ensinar de maneira descontextualizada aos alunos as partes que compõem um conto, pois as crianças vão observando-as implicitamente; entretanto é importante fornecer modelos.

A leitura de histórias pelo professor permite que as crianças acessem um novo modo de construir a linguagem, diferenciando daquele que se usa no cotidiano, permite a ampliação do vocabulário, permite o contato com realidades distintas, conhecendo outros modos de vida, épocas e lugares.

Diversos tipos de contos podem ser trabalhados com as salas de 1º ano, o guia estabelece preferência para contos de repetição, acúmulo e enganação, como também indica títulos de livros (fornecidos pelo MEC) para serem trabalhados em sala.

O trabalho com livros de contos apresenta infinitas possibilidades, entretanto o guia salienta a necessidade do cuidado com a seleção dos mesmos em que o professor deve ter por primeiro critério de escolha a qualidade. Atentando-se para não escolher obras com linguagens pobres ou com mensagens morais, pois os objetivos principais do trabalho com as situações de leitura devem ser o de ampliar o repertório das crianças com boas histórias e a aprendizagem a cerca dos diferentes elementos que podem compor uma narrativa.

A expectativa de aprendizagem, apreciar textos literários é trabalhada nestas situações de leitura pelo professor, algumas habilidades são desenvolvidas como: apreciar a leitura; antecipar significados de um texto; escutar atentamente; fazer comentários; recontar uma história.

Algumas condições didáticas são abordadas para o trabalho com as situações de leitura do professor como, por exemplo, o espaço para leitura do professor deve cotidiano, preferencialmente no mesmo horário; o professor deve sempre manter fidelidade ao que é lido, sem substituir termos difíceis a outros mais fáceis; no momento da leitura o professor deve se atentar para com o tom de voz, a postura e o ritmo; o professor deve escolher os livros com critério na qualidade da obra e lê-la previamente; a responsabilidade pelo repertório de histórias conhecidas pelos alunos é do professor.

O guia propõe o seguinte modelo de atividade *Leitura de conto pelo professor*, em que se tem por objetivos acompanhar leituras realizadas pelo professor; conhecer novas histórias; familiarizar-se com características dos contos. Propõe-se na esfera do planejamento que a

leitura ocorra todos os dias, como uma atividade coletiva, em que serão necessários o livro e 15 minutos da rotina. O guia traz sugestão para o encaminhamento da atividade, o que fazer diante dificuldades de aplicação e variações da atividade.

Terceira parte do guia: Projeto Didático.

A terceira e última parte do “Guia de planejamento e orientações didáticas” traz dois projetos didáticos e suas respectivas atividades que concretizam as expectativas de aprendizagem em situações didáticas para serem desenvolvidas nas salas de 1º ano do EF.

Estes dois projetos didáticos, a saber: *Brincadeiras tradicionais* e *Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias* trazem uma justificativa do trabalho com o tema; descrevem as expectativas de aprendizagem abordadas no trabalho com as atividades; sugerem o que produzir como produtos finais; como organizar os projetos; possuem uma coletânea de atividades correspondentes a cada projeto, e cada atividade trazem seus objetivos, planejamento e encaminhamento. As atividades descritas neste “Guia de planejamento e orientações didáticas”, material do professor possuem atividades correspondentes no material do aluno (Coletânea de Atividades – 1º ano).

Projeto didático: Brincadeiras tradicionais.

A realização do projeto didático de resgate das brincadeiras tradicionais é justificada pela importância do brincar na infância. Apesar das mudanças sociais que o brincar tem sofrido em que antigamente era mais comum a brincadeira coletiva, com crianças de diferentes idades, em que uma aprendia com as outras nos espaços públicos, em contraponto atualmente é generalizado o brincar nos espaços privados, de maneira individual com novas mídias, por exemplo, jogos eletrônicos; justamente devido a todas estas mudanças o guia problematiza a reflexão sobre a falta do brincar em grupo na formação das crianças contemporâneas.

Segundo o guia, através da brincadeira as crianças da faixa etária de cinco à seis anos iniciam a vivência do respeito com os companheiros, os jogos de regras, por exemplo, são interessantes exercícios de socialização. São colocados os desafios e a busca pela superação para que se obtenha o prazer da atividade lúdica, pode-se afirmar também que o brincar é uma importante fonte de desenvolvimento individual.

(...) brincadeiras podem desenvolver-se algumas capacidades importantes, tais como: a atenção, a imitação, a memória, a imaginação. Amadurecem também algumas competências para a vida coletiva, através da interação e da utilização e experiência de regras e papéis

sociais. É sabido enfim que as crianças exploram, perguntam e refletem sobre as formas culturais nas quais vivem e sobre a realidade circundante, desenvolvendo-se psicologicamente e socialmente. (WAJSKOP, 2008 citada por SÃO PAULO, 2011a: 84)

O resgate dos chamados jogos tradicionais se faz importante à medida que estes são construções da cultura, valores de seu meio social e as inserem nestes campos.

Para o guia, a escola é um espaço possível para o brincar, ao passo que o professor resgata seu papel de promotor de sociabilidade dos alunos, ao mesmo tempo que favorece o aumento do repertório de brincadeiras/de repertório cultural amplia as possibilidades de interação. Jogos aprendidos em sala podem ser alternativas de atividades das crianças na hora do recreio, momento em que se organizam autonomamente.

O projeto tem como objetivo colocar diferentes situações às crianças: de aprendizagem das brincadeiras; de conversa sobre os desafios; de realização de registros; de avaliação e de brincar propriamente. Estes momentos contribuem para o desenvolvimento da língua portuguesa, de uma maneira contextualizada, por exemplo: leitura de textos instrucionais para brincadeiras em que o professor esclarece o objetivo da leitura; na linguagem oral o trabalho das crianças como ouvintes ao receberem convidados mais velhos para ensinarem novas brincadeiras; produção de registros para o produto final do projeto.

Diferentes expectativas de aprendizagem são abordadas no desenvolvimento do projeto didático, tais como: comunicar-se no cotidiano; ler, ainda que não convencionalmente; conhecer diferentes gêneros textuais; produzir textos escritos ainda que não saiba escrever convencionalmente e uso de texto fonte para escrever de próprio punho.

Sugere-se ainda alguns produtos finais para o projeto, como por exemplo: produção pelas crianças de fichas de brincadeiras com informações básicas; organização de evento para que a sala ensine brincadeiras aprendidas à outra sala escolhida.

O guia estabelece uma organização geral do projeto. A cada etapa estão discriminadas as atividades a serem executadas e os materiais necessários para esta. Para cada atividade a ser desenvolvida tem-se os objetivos, o planejamento e o encaminhamento. Descreverei aqui as etapas e citarei as atividades sugeridas.

Etapa 1: *Apresentação do projeto* suas atividades são: atividade 1a) *apresentação do projeto; atividade;* 1b) *preparação de entrevistas e atividade* e 1c) *elaboração de convites aos familiares que queiram ensinar uma das brincadeiras aos alunos.*

Etapa 2: *Aprender brincadeiras a partir da leitura do professor* suas atividades são: atividade 2a) *escrita do título de uma brincadeira, com análise coletiva;* atividade 2b) *leitura do professor das regras de uma nova brincadeira;* atividade 2c) *desenho e legenda em duplas*

da brincadeira aprendida na aula anterior; atividade 2d) leitura de texto instrucional para confecção de um brinquedo e atividade 2e) leitura de texto instrucional para confecção de um brinquedo e escrita em duplas de uma das instruções.

Etapa 3: Aprender novas brincadeiras a partir do relato oral de diferentes convidados suas atividades são: atividade 3a) aprender uma brincadeira a partir do relato de um convidado; atividade 3b) ditado para o professor das opiniões a respeito da brincadeira; atividade 3c) escrita em duplas de uma das regras da brincadeira (letras móveis) e desenho do jogo e atividade 3d) ditado ao professor da brincadeira aprendida com um dos convidados.

Etapa 4: Preparação dos produtos finais suas atividades são: atividade 4a) escolha da brincadeira que será apresentada pelos alunos; atividade 4b) escrita da ficha de uma das brincadeiras aprendidas e atividade 4c) ensaios para a “tarde de brincadeiras”.

Ao final do capítulo referente ao projeto didático *Brincadeiras tradicionais* o guia traz também, além das orientações e encaminhamentos, os textos de suporte que seguem em anexo no guia (Guia de planejamento e orientações didáticas), para trabalho do professor com o livro do aluno. Vale ressaltar que as atividades propostas pelo projeto possuem correspondentes no livro do aluno (Coletânea de atividades – 1º ano).

Projeto didático: Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias.

A realização do projeto didático é justificado por proporcionar uma oportunidade das crianças aproximarem-se de uma cultura diferente, da cultura e dos valores dos povos indígenas brasileiros, através de uma visão mais real, buscando identificá-los e valorizá-los, ao passo que são uma das raízes que compõem a identidade cultural do povo brasileiro.

As atividades darão ênfase às produções culturais, ao modo de vida de diferentes nações, suas manifestações artísticas. A abordagem é feita através de duas frentes: a primeira - conhecer aspectos do modo de vida dos grupos indígenas de hoje, o que se preservou e o que mudou a cerca da cultura, a segunda – aproximar as crianças das circunstâncias que se deram os primeiros contatos com os europeus, em que se problematiza a versão tradicional da história e considera-se a presença de culturas milenares em terras brasileiras.

Segundo o guia, a intenção é trabalhar a valorização e reconhecimento desses povos e para além:

(...) contribuir para a formação de cidadãos conscientes e orgulhosos de suas origens, cidadãos que saibam conviver e valorizar a diversidade cultural, que compreendam as diferenças como enriquecedoras e, em consequência, reconheçam a importância de garanti-las como direito de todos. (SÃO PAULO, 2011a: 130)

Aprofundando a questão em torno do estudo sobre novos conhecimentos, o guia propõe uma discussão sobre a formação de estudantes. Discute que ao longo da escolaridade os alunos realizarão diferentes estudos nas diversas disciplinas do currículo, entretanto também estarão se construindo como estudantes e para que isto ocorra de uma maneira produtiva algumas habilidades e atitudes devem ser construídas, em que o conhecimento seja estabelecido como algo de grande valor em sua vida.

Algumas atitudes, já no 1º ano do EF, podem ser estabelecidas a fim de que os alunos se coloquem como estudantes como, por exemplo, ao se aproximarem de um objeto de conhecimento a partir de diferentes fontes de informações.

Segundo o guia, os professores devem refletir também sobre as atitudes que caracterizam um bom estudante e buscar estratégias para favorecê-las. Mais adiante o guia propõe a lista de algumas atitudes que caracterizam alunos com boa relação com o trabalho escolar e orientações para atingi-las. O professor deve auxiliar os alunos construírem estas posturas, estas atitudes que são: construir conhecimentos a partir de atividades em que os alunos se sintam instigados, desafiados a aprender mais; garantir o acesso a diferentes fontes de informação; trabalhar em grupo e organização do material de estudo.

Na discussão em torno da aprendizagem sobre a linguagem escrita e sobre a escrita no contexto de um projeto, o guia salienta que um dos propósitos fundamentais da leitura é que ela permite o acesso a novas informações, uma vez que ela é a ferramenta necessária para formar os estudantes. Estabelecendo que uma das garantias do sucesso escolar é a formação de leitores capazes de aprender através da leitura.

As expectativas de aprendizagem no projeto didático *Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias* estão relacionadas a diferentes áreas, como: em Língua Portuguesa: Linguagem oral, Leitura e Escrita; em Ciências Naturais e Sociais e em Artes.

O produto final sugerido pelo guia para este projeto didático é uma apresentação oral, pelos alunos, do que aprenderam com apoio de produções visuais e pequenos textos (legendas). Os convidados dos alunos (pais, familiares) para a exposição encontrarão o espaço dividido em diferentes estações e em cada uma um grupo de alunos, que irão expor o que aprenderam a respeito do projeto.

O guia estabelece uma organização geral do projeto. A cada etapa estão discriminadas as atividades a serem executadas e os materiais necessários para esta. Para cada atividade a ser desenvolvida tem-se os objetivos, o planejamento e o encaminhamento. Descreverei aqui as etapas e citarei as atividades sugeridas

Etapa 1: *Apresentação do projeto e do produto final* suas atividades são: atividade 1a) *compartilhar o projeto com os alunos e fazer levantamento do que já sabem sobre o tema*; atividade 1b) *levantamento do que já sabem sobre o tema a partir da leitura de imagens*.

Etapa 2: *Aprender sobre aspectos gerais das nações indígenas brasileiras* suas atividades são: atividade 2a) *leitura do professor e anotação das informações relevantes*; atividade 2b) *elaboração coletiva e reflexão sobre características das legendas*; atividade 2c) *escrita do aluno – informações sobre diferentes nações* (ditadas pelo professor).

Etapa 3: *Aprender sobre uma nação indígena: Xikrins–Kaiapós* suas atividades são: atividade 3a) *leitura do professor de texto sobre o cotidiano dos índios Xikrins-kaiapós*; atividade 3b) *leitura de legenda sobre os Yanomamis*; atividade 3c) *escrita de legenda sobre o povo estudado*.

Etapa 4: *Aprender sobre alimentação, crianças e mitos em diferentes nações indígenas* suas atividades são: atividade 4a) *comparar a relação entre alimentação dos povos indígenas e dos alunos*; atividade 4b) *discussão em quartetos sobre os hábitos alimentares dos povos indígenas*; atividade 4c) *escrita de legenda sobre hábitos alimentares dos povos indígenas*; atividade 4d) *brincadeiras e brinquedos indígenas*; atividade 4e) *ditado ao professor de uma das brincadeiras apresentadas na aula anterior*; atividade 4f) *como as crianças índias aprendem*; atividade 4g) *mitos de origem de dois povos indígenas*; atividade 4h) *ditado ao professor do mito de origem Desanas*.

Etapa 5: *Aspectos históricos* suas atividades são: atividade 5a) *leitura pelo professor de matéria sobre o descobrimento do Brasil*; atividade 5b) *ouvir e cantar uma canção sobre o descobrimento*.

Etapa 6: *Preparação do produto final* suas atividades são: atividade 6a) *divisão dos grupos*; atividade 6b) *preparação de materiais para a exposição*; atividade 6c) *escrita de legendas*; atividade 6d) *revisão das legendas que acompanham o material de apoio para a exposição*; atividade 6e) *ensaios para a apresentação*.

Ao final do capítulo referente ao projeto didático *Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias* o guia traz também, além das orientações e encaminhamentos, os textos de suporte que seguem em anexo no final do material (Guia de planejamento e orientações didáticas), para trabalho do professor com o livro do aluno. Vale ressaltar que as atividades propostas pelo projeto possuem correspondentes no livro do aluno (Coletânea de atividades – 1º ano).

Material: Coletânea de Atividades - 1º ano.

Material da SEESP, publicado pela FDE e parte também do Programa *Ler e Escrever* são distribuídos nas escolas estaduais para aplicações no trabalho cotidiano para com as salas de 1º do EF de nove anos.

Conforme já anunciamos, este material “Coletânea de atividades – 1º ano” material específico para os alunos do 1º ano do EF de 9 anos, no estado de São Paulo é material complementar ao “Guia de planejamento e orientações didáticas – professor alfabetizador – 1º ano”.

A coletânea apresenta atividades voltadas para a análise e reflexão sobre o sistema de escrita. As atividades podem ser trabalhadas em diferentes ordens, segundo o planejamento do professor, não seguindo uma hierarquia.

Dividido em três blocos: *Leitura e escrita, Projeto Brincadeiras tradicionais e Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias*. O material traz uma primeira apresentação destinada ao professor e algumas dicas para o melhor aproveitamento da obra.

Esperamos que este material seja útil, mas que não seja único. Aqui está contemplada apenas uma parte das atividades que devem compor a rotina de sala de aula, e o desafio é somente para aqueles que ainda não escrevem alfabeticamente. As atividades voltadas para a análise e reflexão sobre a linguagem, para a produção de textos e para as situações de comunicação oral não foram incluídas aqui, pois não comportam uma formatação em atividades como estas. É fundamental, entretanto, que aconteçam concomitantemente às de reflexão sobre o sistema e estejam presentes no cotidiano. (SÃO PAULO, 2011b: 04)

Ao início de cada bloco de atividades existem indicações de páginas onde se podem encontrar no Guia de Planejamento/ material do professor, orientações didáticas específicas e objetivos de aprendizagens referentes ao bloco de trabalho. A coletânea traz páginas “descartáveis” para recorte e colagem de atividades, como também folhas pautadas, com pautas largas para o trabalho inicial com a escrita. As folhas de atividades trazem sempre a configuração para a escrita do nome do aluno e da data de aplicação da atividade.

No bloco de atividades de *Leitura e escrita* a coletânea contempla 15 atividades direcionadas diferentes, entre elas: escritas de nomes e de números de telefone, bingo de nomes, parlenda, leitura de textos, de obras de arte, jogo da memória, cruzadinha, leitura e encontro de palavras, ligação entre figuras e nomes, adivinhas, como também é apresentado no bloco páginas especificamente para escrita com pautas largas, para além tem-se textos, figuras e outros anexos.

No bloco de atividades *Projeto Brincadeiras tradicionais* a coletânea traz quatro atividades, entre elas: leitura e atividade com lista de brincadeiras, leitura pelo professor de uma nova brincadeira e preenchimento de ficha das informações básicas desta, passo a passo para construção de boneca de papel, passo a passo para construção de paraquedas de papel.

No bloco de atividades *Projeto Índios do Brasil: conhecendo algumas etnias* são apresentadas dez atividades, entre elas: observação de fotografias e leitura de legendas, leitura pelo professor de texto, titulação de imagens, escrita de informações ditadas pelo professor, leitura de letra de música e ilustração para a mesma. O bloco de atividade traz bastante textos (informativos e lendas) e imagens (sobretudo fotografias) em atividades e em anexo sobre as culturas indígenas do Brasil, bem como páginas específicas para escritas do aluno em pautas largas.

O material apresenta no total setenta e quatro páginas e vinte e nove atividades para serem desenvolvidas com os alunos das salas de 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho possibilitou diferentes reflexões a cerca das especificidades das crianças de seis anos e das proposições curriculares para o 1º ano do Ensino Fundamental, movimento que demonstrou diversos desafios para a prática pedagógica ao ter que articular várias concepções que destoam entre as práticas da educação infantil e das do ensino fundamental, como demonstrou diversos desafios para a operacionalização de qualidade deste 1º ano do EF.

O 1º ano do EF ainda está envolto de várias polêmicas e conflitos, entretanto não há dúvidas quanto aos avanços no sentido da ampliação do direito à educação. Os desafios e dificuldades postos por este processo não podem ser maiores e negligenciar que as crianças de seis anos estão presentes agora concretamente no ensino fundamental. E ter por foco a discussão de que este é um espaço de direito à educação e de uma educação de qualidade.

Há necessidade de avançar a discussão sobre a política de ampliação do EF, de implementação do 1º ano do EF para além do posicionamento, geral, a favor ou contra a política e aprofundar as discussões em torno da problematização de como o direito e a qualidade vão ser garantidos nestes 1º anos do EF.

Direito e qualidade que se instauram através de um processo complexo, que não são dados e sim construídos através de proposições e discussões para aprimorar aquilo que se tem como ideal. Estas esferas, do direito e da qualidade, devem ser compreendidas como um processo de lutas, pois perpassam na nossa sociedade capitalista por interesses diferentes de grupos sociais distintos.

O direito à educação para o 1º ano do EF pode ser compreendido como um direito mais amplo para a alfabetização e para o letramento, uma vez que vivemos numa sociedade grafocêntrica e a aquisição ao sistema de escrita pode ser compreendido como um fator de inclusão ou exclusão social.

Como o MEC atribuiu aos sistemas de educação a responsabilidade de implementação da política, será por meio das propostas curriculares de cada sistema de educação que se dará o direito e qualidade à educação.

Para além das discussões iniciais sobre a implementação da política, há necessidade de elaboração de proposições curriculares e principalmente da análise destas propostas, as quais operacionalizam concretamente o trabalho das turmas de 1º ano do ensino fundamental de nove anos. Análises as quais devem empreender um estudo no entendimento daquilo que se tem construído e daquilo que se quer aprimorar.

É neste sentido que trago as considerações sobre as proposições curriculares do sistema de educação do estado de São Paulo, na análise do processo de implementação do 1º ano do EF e nas orientações sobre o funcionamento deste, através das duas publicações oficiais da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, o “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” e na “Coletânea de atividades – 1º ano”.

Processo de implementação do 1º ano do EF no qual empreendo um olhar, sobretudo, para a forma que se estabeleceram o direito e a qualidade da educação nos 1º anos, compreendendo as especificidades exigidas para estas turmas, com as crianças de seis anos, e o direito à alfabetização e ao letramento.

Analisando o processo de implementação do 1º ano do EF de nove anos no sistema de educação do estado de São Paulo diante o estudo empregado podemos destacar alguns pontos:

O governo do estado de São Paulo em 2006 através do CEE/SP e da deliberação nº 61/2006 estabeleceu o EF de nove anos como uma política de ações afirmativas, que deveria propor o acesso e permanência de todas as crianças de 6 anos no EF, documento o qual já nesta data sancionou algumas normativas para a operacionalização do 1º ano do EF.

Entretanto, a implementação das salas de 1º ano nas escolas do sistema estadual de São Paulo ocorreram apenas em 2009, perto do final do período dado para adequação da política nacional de ampliação do EF, com a abertura de algumas salas por escolas. É só a partir de 2010 que a implementação ocorre de forma majoritária nas escolas da rede estadual de São Paulo.

Apesar da previsibilidade da política, no ano de 2009 e 2010, o que se tinha como material concreto para orientações sobre a implementação do 1º ano do EF, no sistema de educação do estado de São Paulo eram duas publicações, as “Orientações curriculares do estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I” do ano de 2008 e as “Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos” do ano de 2010.

Neste período inicial de implementação das salas de 1º ano do EF não havia também materiais didáticos específicos, fator que deixou como um dos recursos a utilização dos materiais da 1ª série do Programa estadual *Ler e escrever*. Período o qual o trabalho dos professores se deram com orientações vagas da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e das Diretorias de Ensino.

A implementação do 1º ano do EF, no estado de São Paulo ocorreu dentro do prazo dado pelo governo nacional, entretanto o processo de publicação de orientações e de materiais didáticos para estas salas ocorreu com certa morosidade, o que se transformou em uma quantidade de desorientações das escolas e dos professores acerca da operacionalização destas salas.

Dois anos da presença da criança de seis anos no EF se passaram para só em 2011 serem publicados materiais de orientações e didáticos para o trabalho específico com as turmas de 1º ano, que se resumem no “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” e na “Coletânea de atividades – 1º ano”.

Com a adequação e publicação de materiais de orientações para a operacionalização do 1º ano do EF, o material “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” algumas dúvidas puderam ser esclarecidas acerca da operacionalização do trabalho com estas turmas.

Este material, acima citado, trouxe a abordagem de alguns conceitos ora mais explícitos, ora mais implícitos sobre o 1º ano do EF, sobre a noção de direito à educação, de qualidade, das exigências ou especificidades do trabalho com as crianças de seis anos, sobre ensino e aprendizagem, sobre alfabetização e letramento, sobre a proposta pedagógica indicadas pelo sistema estadual de educação.

A partir das análises das proposições curriculares da SEESP é possível afirmar que o sistema de educação do estado de São Paulo propõe às crianças de seis anos o direito ao 1º ano do EF como o direito de acesso à escolaridade, o direito à infância ao trabalhar as exigências específicas para o trabalho com esta faixa etária, o direito a aquisição do sistema de escrita, compreendendo que dominar tal ferramenta é fundamental para sua inclusão ou exclusão em uma sociedade grafocêntrica, como a nossa.

A qualidade do direito à educação é posta pela SEESP e expressa em torno de alguns aspectos, tais como: os cuidados com as especificidades das crianças de seis anos, o acesso e a aquisição do sistema de escrita em um maior tempo, agora um ano a mais no EF, preocupações em torno da explicitação aos professores dos conteúdos, capacidades e parâmetros de atividades pensadas para os alunos de 1º ano, preocupação com a formação de alunos não só alfabetizados, mas letrados.

Na esfera das especificidades das crianças de seis anos vários aspectos são referidos nas propostas da SEESP. É proposto a necessidade de se adequar os tempos e espaços para os alunos do 1º ano, problematizando-se a reorganização da rotina escolar e as formas dos

professores pensarem os espaços da escola e seus usos; o tempo também é abordado ao se propor formato diferente à aula estande de 50 minutos e ao recreio com poucos minutos.

Os projetos didáticos são outro ponto interessante na proposição de trabalho para o 1º ano ao possibilitar o professor trabalhar com as curiosidades, com o conhecimento prévio das crianças e com a articulação de diferentes áreas de conhecimento em torno de um mesmo tema, sem a necessidade de criação de aulas compartimentadas em áreas de conhecimento.

A adaptação das crianças através de eixos de conexões entre a educação infantil e o ensino fundamental é assunto abordado. Discute-se a brincadeira, a necessidade de cuidar e educar, a integração da família na escola. Para o aspecto da integração da família na escola, o “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” propõe uma participação bem pontual, em que alguns familiares iriam até as salas de aula em dias específicos de desenvolvimento do projeto proposto “Brincadeiras tradicionais” para ensinar às crianças uma brincadeira ou a elaboração de um brinquedo.

O aspecto lúdico é abordado expondo que as crianças tem suas maneiras próprias de compreenderem o mundo a sua volta. O brincar é abordado como um meio de expressão da capacidade de simbolização das crianças, e como meio no qual as crianças ensaiam papéis sociais. Entretanto, este aspecto fica restrito a brincadeiras mais dirigidas. O “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” traz uma nova área de conteúdo para se trabalhar com o 1º ano, “movimento, jogar e brincar/ cuidar de si, do outro” nas expectativas descritas, no guia, para esta nova área as atividades são sobretudo de educação física e de jogos de construção delimitando na prática proposta a noção do próprio brincar.

Cabe ser ressaltado aqui, que no Guia é proposto um quadro de rotinas diárias, o primeiro momento diário da rotina é destinado às atividades diversificadas, que segundo o guia são atividades mais orientadas pelo professor, as quais são parte de uma esfera maior que são as atividades permanentes, que compreendem também as brincadeiras. Como o guia não fala de proporcionar o tempo com as atividades permanentes e sim com as atividades diversificadas (os cantinhos de trabalho) corre-se o risco da supressão para o espaço para brincadeira, dependendo da leitura e da concepção dos professores.

Outro espaço que é justificado como espaço para brincadeiras é o espaço destinado ao projeto “Brincadeiras tradicionais”, entretanto este momento apesar de ser um momento de resgate de brincadeiras é direcionado para a atividades com a escrita para a construção de textos. Não pode ser negado que também para o aumento de repertório de brincadeiras tradicionais e da cultura brasileira.

A criança é vista como um indivíduo integral, com conhecimentos construídos, que aliás são usados pelos professores como ponto de partida para trabalharem os projetos didáticos propostos pelo guia. A criança é vista na noção de sujeito social.

A infância é compreendida como um período em que estão presentes as noções de cuidar e educar, entretanto as propostas curriculares da SEESP não promovem uma discussão mais aprofundada sobre o aspecto do cuidar. Na primeira parte do “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” descreve-se, de maneira pontual, que a rotina deve prever momentos com o cuidado com a higiene, mais à frente o Guia afirma que uma nova área de conteúdos é criada para o 1º ano, como citei anteriormente, “movimento, jogar e brincar/ cuidar de si, do outro”, entretanto no quadro das expectativas de aprendizagem desta área apenas é abordado a parte do movimento, jogar e brincar, a noção de cuidar não é trabalhada.

Retornando ao aspecto da infância esta é entendida como infâncias, primeiro, por abordar a existência de infâncias diversas relacionadas à diversidade étnica, como é o caso do desenvolvimento do projeto “Índios do Brasil” que busca a valorização de outras culturas. E segundo, por referir-se às diferentes infâncias entre gerações de crianças de tempos históricos distintos, no trabalho com o projeto “Brincadeiras tradicionais”.

Um aspecto que gostaria de chamar atenção no “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” é a única priorização do trabalho com a etnia indígena, ao se falar de diversidade étnica. Saliento a necessidade de cuidado com este aspecto para que a abordagem do material não leve à ideia de sectarização destes povos dentre os demais povos que formam a sociedade brasileira.

A proposta de alfabetização para o 1º ano do EF se dá sobre algumas situações propostas pelo “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” e pela “Coletânea de atividades – 1º ano” nas situações de leitura e escrita de nomes de colegas, nas situações de escrita e leitura pelo aluno de forma geral, momentos que o professor trabalha o desenvolvimento de capacidades para o domínio do sistema de escrita através da criação de crachás, de listagem dos nomes dos alunos ou de outros artigos, da elaboração de pequenos textos a cerca dos conteúdos trabalhados nos projetos indicados para o trabalho com o 1º ano. Situações que se estabelecem como momentos de problematização das técnicas para a escrita, de levantando e trabalho com as hipóteses das crianças sobre a escrita convencional.

Para além da alfabetização o letramento também está previsto nas propostas curriculares da SEESP. Este aparece no “Guia de planejamento e orientações didáticas -

professor alfabetizador – 1º ano” e na “Coletânea de atividades – 1º ano” sob a forma das situações de aprendizagens de escrita, de leitura pelo aluno e de escrita e leitura pelo professor, em que o professor trabalha aspectos para além do domínio do código do sistema de escrita.

Apesar do aluno não saber escrever e ler convencionalmente é indicado que o professor trabalhe com noções de como se faz a escrita e a leitura de um texto, da esquerda para a direita, de cima para baixo, com aspectos gráficos, que os textos comportam ideias sobre algo, que servem para informar um conteúdo ou para ampliar nosso conhecimento.

As situações de escrita e de leitura do aluno procuram trazer contextos que reportam a usos reais da escrita e da leitura, assim são trabalhadas inicialmente a escrita e leitura de nomes, de listas, de recados, de cruzadinhas. Através das situações de escrita e leitura do professor são trabalhadas com maior ênfase a elaboração de textos a partir de dados vivenciados, como é o caso da elaboração de ficha instrucional sobre uma brincadeira nova aprendida no projeto “Brincadeiras tradicionais”, ou de elaboração de um texto, ou de respostas sobre informações contidas em uma leitura prévia, como é o caso da maioria das atividades do projeto “Índios do Brasil” em que se trabalha a interpretação e a produção de textos, processo que o professor problematiza a construção dos textos, tendo como fim desenvolver a escrita espontânea.

Cabe ressaltar que tanto o projeto “Brincadeiras tradicionais” como o projeto “Índios do Brasil” trabalham com a interpretação de imagens, o primeiro projeto traz quadros de pintores renomados e o segundo projeto traz muitas fotografias sobre os povos indígenas. Para além da leitura e interpretação das imagens, ambos os projetos trabalham também a exposição oral dos alunos sobre as obras.

O “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” nas situações de leitura pelo professor traz como foco principal a leitura de contos, mas cita também a necessidade do professor trabalhar outras possibilidades, levar para a sala a leitura de alguns textos mais comuns ao universo adulto como, por exemplo, notícias de jornal, momentos que possibilitam o trabalho e a apresentação de diferentes tipos de textos.

Momentos de letramento, de inserção efetiva dos alunos no mundo da escrita, através da proposta de ampliação do repertório dos alunos, através da leitura de obras de qualidade literária, que possibilitam o acesso a bens culturais que nem sempre as crianças possuem no contato com o mundo fora da escola.

A proposta traz uma preocupação de que o professor leia contos todos os dias em um mesmo horário, ponto previsto na rotina sugerida para o 1º ano, em que o foco seja a

apreciação da leitura pelos alunos. Para que nem todas as leituras sejam o momento anterior de uma atividade sistematizada. Compreendendo e demarcando no trabalho com os alunos que a leitura e a escrita são instrumentos e possibilitam diferentes interações com o mundo.

Antes que os alunos saibam produzir textos, eles já devem ter familiaridade com estes como leitores, na concepção de que é através da leitura do professor que se inicia a construção de leitores. Proposta que define o papel da escola como instituição responsável na inserção das crianças no mundo letrado.

A concepção do letramento trazida pelos materiais “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” e “Coletânea de atividades – 1º ano” depende em certa medida de como o professor desenvolve as atividades destes, pois há possibilidade de que as mesmas sejam desenvolvidas como uma mera cópia de listas, de textos escritos pelo professor, de mero preenchimento de cruzadinhas. Ressaltando que o Guia ao propor formas de desenvolvimento do trabalho com as atividades, frisa bastante a concepção mais complexa do que seja o letramento.

O “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” de fato pode ser considerado como se apresenta, ou seja, como material de auxílio ao planejamento do professor com as turmas de 1º ano, pois ao mesmo tempo que ele traz propostas concretas para o trabalho do professor com as turmas de 1º ano, ele estabelece como ideal que os professores pensem e proponham para além daquilo que se apresenta por escrito no Guia, oferecendo espaços na rotina semanal para tais proposições.

Este aspecto é um fator de grande cuidado, pois ao mesmo tempo que o Guia sistematiza todo o trabalho do professor com as salas de 1º ano, o que é válido por se estabelecer como certa qualidade mínima de trabalho com as crianças de seis anos no EF, por outro lado, o guia não deve ser seguido como se fosse um manual, sem o mínimo posicionamento crítico dos professores frente ao material e frente à realidade de sua sala de aula, de seus alunos.

O detalhamento dos conteúdos e das capacidades que se podem trabalhar com os alunos do 1º ano, como um parâmetro, subsidiam a prática concreta do professor ao permitir clareza sobre o que se quer desenvolver com as crianças.

O fornecimento de um roteiro de atividades para serem desenvolvidas ao longo do ano letivo como forma de um planejamento de aula mais longo é interessante ao propor ao professor a necessidade de traçar as linhas gerais daquilo que tem previsto para o seu trabalho ao longo do ano.

As especificações em cada atividade dos objetivos, planejamento, encaminhamento, e o que fazer caso ocorram certas situações no desenvolvimento da atividade também são interessantes, pois criam um momento de reflexão dos professores para com a atividade, sobre os conteúdos, as capacidades que se quer desenvolver e o próprio formato das atividades.

Diante à clareza da capacidade que se quer desenvolver no aluno, as formas que elas podem se dar ficam em segundo plano, não as desmerecendo importância, mas colocando de lado a grande preocupação das professoras com a elaboração de “folhinhas de atividades” que as vezes são aplicadas pela beleza gráfica e não pelo objetivo das capacidades em si.

O risco que o Guia seja colocado como manual é grande, pois o material traz toda uma listagem das atividades a serem desenvolvidas, **assim como** a “Coletânea de atividades – 1º ano”, o livro do aluno, que traz todo o sequenciamento das mesmas atividades para serem desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Atentando-se para o fato da não simples reprodução das atividades, o que se tem proposto no sequenciamento das atividades e no detalhamento destas se faz importante ao permitir ao professor pensar sobre variações das atividades, ou seja, formas diferentes de apresentá-las e desenvolver um mesmo conteúdo com uma maior profundidade.

A ideia de que o professor deva estabelecer uma rotina para seu trabalho é outro ponto fundamental, noção trabalhada no Guia, pois é através dela que se instaura a possibilidade de planejamento e organização sobre as atividades e conteúdos que se quer desenvolver em sala, sistematização do trabalho que permite ao professor, por exemplo, a noção da frequência que realiza certas atividades, informação imprescindível para o planejamento.

O “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” traz um modelo de rotina a ser seguido no 1º ano, com proposta de trabalho para o período anterior e posterior ao recreio, durante alguns dias da semana deixa períodos vagos, sem proposições para que os professores os utilizem conforme seu próprio planejamento.

Os materiais publicados pela SEESP sistematizam todo o trabalho com o 1º ano do EF, pode ser compreendido como uma forma de controle do trabalho do professor, mas também pode ser compreendido como uma forma de instrumentalizar o trabalho didático, não sendo a única fonte possível para o trabalho em sala, mas sendo um possível subsídio e garantia para o mínimo de qualidade dos trabalhos didáticos desenvolvidos em sala.

Entretanto, há necessidade de verificação de como estão ocorrendo nas salas de aula do 1º ano do EF a prática com estes materiais, se os professores estão conseguindo trabalhar todos os aspectos sugeridos pelas proposições curriculares da SEESP, se estão conseguindo

operacionalizar a rotina e os parâmetros sugeridos de uma forma crítica e coerente com a sua realidade.

Outra questão que se coloca é a verificação de como a formação destes professores estão ocorrendo pela SEESP e pelas Diretorias de Ensino para o trabalho com o 1º ano do EF e para o trabalho com os materiais dirigidos ao 1º ano, o “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” e a “Coletânea de atividades – 1º ano”, questões que para além da formação acadêmica dos professores, influenciam diretamente o desenvolvimento de um trabalho crítico, com qualidade e que assegure o direito à educação dos alunos.

Enfim, a implementação do 1º ano do Ensino Fundamental no sistema de educação do estado de São Paulo foi compreendido como uma política pública de cunho social com intenção na democratização do acesso à educação e com o propósito de inserção social através da inclusão das crianças no sistema de escrita.

As proposições curriculares da SEESP, para o 1º ano do EF, traduzidas em seus dois materiais “Guia de planejamento e orientações didáticas - professor alfabetizador – 1º ano” e “Coletânea de atividades – 1º ano” apesar de dependerem da formação dos professores, do olhar crítico dos pontos favoráveis e dos pontos que podem ser limitantes e até da melhoria da proposta explicitada pelo Guia, não podemos negar o empreendimento de esforços da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, na busca da garantia do direito a uma educação pautada na qualidade com fim na alfabetização, letramento e no respeito às especificidades das crianças de seis anos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A. J. F.; TEIXEIRA, T. C. F. A escola de nove anos e a dimensão lúdica da natureza infantil. In: V Seminário Linguagens em Educação Infantil, **COLE – Congresso de Leitura**. Campinas, UNICAMP, 2007.

ARELARO, L. R. G. O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências. **Educação e Sociedade**. Campinas, nº 92, vol. 26. Cedes, out/2005.

ARELARO, L.; JACOMINI, M. A.; KLEIN, S. B. O ensino fundamental de nove anos e o direito à educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 37. nº 01. jan-abril/ 2011.

BAPTISTA, M. C. Crianças menores de sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. In: BRASIL. MEC. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2009.

BARBOSA, M. C. S. Culturas escolares, cultura de infância e culturas familiares: as socializações e a escolarização no entretecer destas culturas. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, nº 100, especial, out., 2007.

BORBA, A. M. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. MEC/SEB. Brasília, DF, 2006.

BRASIL. Constituição Federal. (1988) Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 05 de outubro de 1988. **Lex**: São Paulo: Imprensa Oficial, 2001.

_____. Lei Federal nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da criança e do adolescente (ECA).

_____. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23/12/1996.

_____. Lei nº. 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais transitórias, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26/12/1996.

_____. Ministério da Educação. **Critérios para um atendimento em creches que respeite os direitos fundamentais das crianças**. Brasília, 1997.

_____. Lei Federal nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10/01/2001.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: 1º Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2004a.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações gerais**. Brasília: MEC/SEB, 2004b.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: 2º Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2005.

_____. Lei Federal nº 11.114, de 09/05/2005. Altera os artigos 6, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 17/05/2005.

_____. Lei Federal nº 11.274, de 06/02/2006. Altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 07/02/2006a.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: 3º Relatório do Programa**. Brasília: MEC/SEB, 2006b.

_____. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/SEB. Brasília, DF, 2006c.

_____. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: Passo a passo do processo de implantação.** MEC/SEB. Brasília, DF, 2009a.

_____. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** MEC/SEB. Brasília, DF, 2009b.

CORREA, Bianca C. Crianças aos seis anos no Ensino fundamental: desafios à garantia de direitos. In: 30ª Reunião Anual da **ANPED**. Caxambu, 2007.

CUNHA, Maria Amália de Almeida. O conceito “capital cultural” em Pierre Bourdieu e a herança etnográfica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 2, 503-524, jul./dez. 2007.

CRUZ, S. H. V. Representação de escola trajetória escolar. In: **Psicologia USP**. São Paulo, vol. 8, nº 1, 1997.

FRADE, I. C. A. S. Alfabetização na escola de nove anos. In: SILVA, E. **Alfabetização no Brasil: questões e provocações da atualidade.** Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

FREITAS, L. C. **Ciclos, seriação e avaliação: confrontos de lógicas.** São Paulo: Moderna, 2003.

GORNI, Doralice A. P. Ensino Fundamental de 9 anos: estamos preparados para implantá-lo? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação.** Rio de Janeiro, vol.15, n.54, 2007.

GOULART, C. Ensino fundamental de nove anos: tempo de rever conceitos de infância, de ensino e aprendizagem e de escola. Revista **Língua Escrita**. Nº 1, jan./abr., 2007a.

GOULART, C. Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos. In: V Seminário Linguagens em Educação Infantil, **COLE** – Congresso de Leitura. Campinas, UNICAMP, 2007b.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MEC. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade.** MEC/SEB. Brasília, DF, 2006.

LIMA, L. C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** São Paulo: Cortez, 2001.

MONTEIRO, S. M.; Baptista, M. C. Dimensões da proposta pedagógica para o ensino da linguagem escrita em classes de crianças de seis anos. In: BRASIL. MEC. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos.** MEC/SEB. Brasília, DF, 2009.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins e NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade.** 2002, vol.23, n.78.

PEREIRA, E. W. ; TEIXEIRA, Z. A. Reexaminando a educação básica na LDB: o que permanece e o que muda. In: BREZEZINSKI, I. **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares.** São Paulo: Cortez, 2008.

PARO, V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

RAPOPORT, Andrea et al (org.). Adaptação de crianças ao primeiro ano do Ensino Fundamental. In: **Educação.** Porto Alegre, vol. 31, nº 03, set/dez 2008.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento.** São Paulo: Contexto, 2006. 4ª Ed.

SÃO PAULO (Estado). Conselho Estadual da Educação (CEE). Indicação CEE nº. 52/2005. Publicado no **Diário Oficial do Estado.** São Paulo, SP, 11/11/2005.

_____. CEE. Deliberação CEE nº. 61/2006. Publicado no **Diário Oficial do Estado.** São Paulo, SP, 01/12/2006.

_____. Secretaria da Educação. Ler e escrever: Introdução. / Secretaria da Educação. **Fundação para o Desenvolvimento da Educação**. São Paulo: FDE, 2007. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>. Data de acesso: 16 de abril de 2012.

_____. CEE. Deliberação CEE nº. 73/2008. Publicado no **Diário Oficial do Estado**. São Paulo, SP, 03/04/2008a.

_____. Secretaria da Educação. Ler e escrever: **Orientações curriculares do estado de São Paulo – Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I**. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2008b.

_____. Secretaria da Educação. Ler e escrever: **Expectativas de aprendizagem para o 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos**. Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2010.

_____. Secretaria da Educação. Ler e escrever: **Guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano** / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Cláudia Rosenberg Aratangy... (e outros). São Paulo: FDE, 2011a.

_____. Secretaria da Educação. Ler e escrever: **Coletânea de atividades – 1º ano** / Secretaria da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação; concepção e elaboração, Cláudia Rosenberg Aratangy; Milou Sequeira; Marisa Garcia. São Paulo: FDE, 2011b.

SILVA, T. T. Notas sobre História do currículo. In: **Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.

SNYDERS, G. **Alunos felizes: reflexão sobre a alegria na escola a partir de textos literários**. RJ: Paz e Terra, 1993.

THOMPSON, E. P. Tempo, disciplina de trabalho e capitalismo industrial. In: **Costumes em comum – estudos sobre a cultura popular tradicional**. SP: Cia das Letras, 1998.

YAMAMOTO, M. P.; ROMEU, S. A. Currículo; teoria e prática. In: D'ANTOLA, A. (org.) **Currículo e supervisão: rumo a uma visão humanista**. São Paulo: Pioneira, 1983.