

## A INCLUSÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: REFLEXÕES E INDAGAÇÕES

INCLUSION OF SIX-YEAR-OLD CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL: REFLECTIONS AND INQUIRIES

Maria Aparecida Lapa de Aguiar\*

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, BR

RESUMO: Este artigo apresenta reflexões iniciais decorrentes de projeto de pesquisa em andamento e tem como objetivo compreender como vem sendo implementada a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental em um município do sul do Brasil diante da demanda da legislação vigente (LDB - Lei nº 9394/1996 e leis complementares: Lei nº 11.114 de 2005 e 11.274 de 2006). Decidiu-se por desenvolver estudo dos documentos destinados à orientação e legalização da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental; entrevistar o responsável técnico-pedagógico da Secretaria de Educação do Município; assistir aulas e entrevistar professoras consideradas pela Secretaria como tendo experiências bem sucedidas e acompanhar a formação oferecida pela rede de ensino. Pretende-se que essa investigação possibilite um diálogo que permita a ambas as partes – pesquisadora e rede de ensino – ampliar a reflexão sobre infância, alfabetização, processos de escolarização e formação continuada.

PALAVRAS-CHAVE: ensino fundamental; criança de seis anos; alfabetização.

ABSTRACT: This paper presents initial reflections as a result of an ongoing research project and aims to understand how the inclusion of six-year-old children is being implemented in elementary school in a town in southern Brazil, given the demands of the current legislation (LDB - Law No. 9.394 / 1996 and complementary laws: Law No. 11,114 / 2005 and Law No. 11,274 / 2006). The research has been developed by studying documents for guidance and legalization for the inclusion of six-year-old children in elementary school; interviewing the technician in pedagogy of the City Education Secretariat; attending classes and interviewing teachers considered by the Education Secretariat as having as successful experiences, and accompanying the training offered by the education system. It is hoped that this research enable a dialogue that will allow both sides - researcher and education system - to extend the reflection on childhood, literacy, schooling processes and continuing education.

KEYWORDS: elementary school; six-year-old child; literacy.

### 1 INTRODUÇÃO

Mas como podemos compreender a criança nas suas formas próprias de ser, pensar e agir? Como vê-la como alguém que inquieta o nosso olhar, desloca nossos saberes e nos ajuda a enxergar o mundo e a nós mesmos? Como podemos ajudar a criança a se constituir como sujeito no mundo? De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com as crianças e os adolescentes? (BORBA, 2007, p. 34).

Neste artigo, apresento algumas reflexões e indagações iniciais decorrentes de projeto de pesquisa<sup>1</sup> em andamento acerca da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental diante da demanda imposta pela legislação vigente (LDB - Lei nº 9394/1996 e leis complementares: Lei nº 11.114 de 2005 e 11.274 de 2006). A pesquisa apresenta como objetivo geral compreender como vem sendo implementada a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental em um município do sul do país.

Para tanto, optei por dois estudos de caso de professoras de uma rede municipal consideradas pela Secretaria como tendo experiências bem sucedidas (um realizado durante 2011 e o outro por realizar em 2012) e propus como objetivos específicos: analisar os documentos federais e municipais direcionados para a inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental; averiguar como o município vem se organizando para o atendimento dessa demanda; verificar como a inclusão dessas crianças vem ocorrendo no interior da escola a partir de dois estudos de caso considerados bem sucedidos e investigar qual o papel da formação continuada oferecida pela rede na atuação dessas professoras.

Quando da publicação deste artigo, portanto, apenas o primeiro caso estava sendo pesquisado e já havia feito um primeiro estudo dos documentos direcionados a essa temática para a elaboração do projeto de

---

\*cida.aguiar@gmail.com ou lapa.aguiar@ufsc.br

<sup>1</sup> Este projeto está vinculado ao NEPALP – Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização e Ensino de Língua Portuguesa do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina com vigência entre 2011 e 2014 e recebe financiamento do FUNPESQUISA.

pesquisa. Assim que o projeto se oficializou junto à rede de ensino e a secretaria da educação indicou a professora alfabetizadora para a pesquisa, fiz um contato telefônico, participei de um encontro de formação continuada com a professora e marquei a primeira ida à escola. A professora me apresentou ao diretor, a outras pessoas ligadas à escola (bibliotecária e outras professoras), mostrou-me o espaço físico e fui apresentada às crianças como pesquisadora da universidade. A própria professora deu algumas explicações básicas sobre o que eu iria fazer por ali. Com o auxílio de um *notebook*, iniciei o registro de observações sobre o espaço físico, os encaminhamentos teórico-metodológicos da professora e as atitudes das crianças diante do processo de alfabetização (suas falas, perguntas, interações).

As idas a campo ocorreram com uma frequência mensal e, através dessas visitas, pude acompanhar, razoavelmente, durante várias manhãs do ano letivo, a dinâmica desenvolvida pela professora que demonstrou muita tranquilidade diante da figura de uma pesquisadora. Quanto ao acompanhamento do processo de formação continuada durante o ano de 2011, ocorreram quatro encontros e pude participar de três deles juntamente com a professora sujeito da pesquisa, utilizando a mesma forma de registro (anotações dos encaminhamentos dados pela formadora e das interações dos professores alfabetizadores).

Reitero que a pesquisa encontra-se em andamento e, sendo assim, haverá desdobramentos decorrentes das observações sobre a formação continuada e das entrevistas que ainda não foram realizadas e estão previstas no projeto: a primeira com as professoras sujeitos da pesquisa e a segunda com um responsável da secretaria de educação pelo processo de inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental.

Portanto, compõem a base de dados do projeto de pesquisa os estudos realizados sobre os documentos relacionados à inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental, as observações tanto da sala de aula, quanto da formação continuada, assim como as entrevistas a serem realizadas.

Enfim, pretendo que o projeto de pesquisa possibilite um diálogo que permita a ambas as partes – pesquisadora e rede de ensino – ampliar a reflexão sobre infância, alfabetização, processos de escolarização e formação continuada. Proponho com este artigo iniciar tal diálogo.

## **2 REFLEXÕES E INDAGAÇÕES**

Diante do panorama que se apresenta em caráter nacional para os anos iniciais do Ensino Fundamental, proponho algumas reflexões e indagações que vem acompanhando a pesquisa desenvolvida: Que intenções subjazem a ampliação do ensino fundamental para nove anos? Como o Brasil (União, Estados e Municípios) tem organizado suas escolas e professor/a para receber a criança de seis anos no processo de escolarização? Que implicações essas normatizações tem para a infância? Que desafios se colocam para a formação do/a professor/a que atuará nessa etapa da infância com as questões da apropriação do sistema de escrita e do letramento? Como a Rede Municipal pesquisada tem se organizado para atender a tal demanda? Quais preocupações estão presentes nessa organização? Que tipo de investimento tem ocorrido para que a entrada dessas crianças seja garantida e contribua para seu sucesso escolar? O/A professor/a foi/está sendo preparado/a para essa nova configuração? Houve alteração no mobiliário/espaço/tempo das escolas? Que estratégias pedagógicas estão sendo trabalhadas para esse processo inicial de escolarização? Qual a influência da formação continuada oferecida pela Rede no trabalho do/a professor/a que atua com as crianças de seis anos no ensino fundamental? O que a atuação desse/a professor/a desvela? Que reflexões teóricas permeiam a formação de professores em relação à transição do ensino fundamental de oito anos para o de nove anos? Que aspectos são levados em conta na prática pedagógica para a criança de seis anos no ensino fundamental? Que elementos compõem as práticas consideradas bem sucedidas?

Essas perguntas são inquietações que movem a pesquisa no intuito de favorecer a discussão proposta sobre infância, alfabetização, processos de escolarização e formação continuada.

## **3 QUESTÕES DA LEGISLAÇÃO**

A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996) em seu título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar, tem seu artigo 6º modificado pela Lei nº 11.114 de 2005 e desde então

passa a vigorar com a seguinte redação: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos de idade, no ensino fundamental”. Anteriormente, a obrigatoriedade se dava a partir dos sete anos de idade. Essa Lei vem seguida de outra, a 11.274 de 2006, que altera alguns artigos da LDB e dispõe sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, estabelecendo em seu artigo 5º que “Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental [...]”, gratuito, na escola pública e com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade.

Essas modificações ocorridas na legislação no que diz respeito ao ensino fundamental já são indicadas no Plano Nacional de Educação – PNE 2001-2010 (Lei nº 10.172/2001) que estabelece como uma de suas metas “Ampliar para nove anos a duração do ensino fundamental obrigatório com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa de 7 a 14 anos”.

Entretanto, cabe salientar que, nas discussões atuais sobre o novo Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020 (Projeto de Lei nº 8035/2010), ainda consta em uma de suas metas: “Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos” (meta 2). Infiro, portanto, que a meta permanece como um indício de que essa demanda ainda precisa ser cumprida pelos entes federativos, ou seja, a Lei 11.274 de 2006 que estabelece o prazo para 2010 de implementação da obrigatoriedade dos nove anos do Ensino Fundamental não foi de todo cumprida.

Tais alterações legais impulsionaram publicações de orientação de como incluir a criança de seis anos no processo de escolarização do ensino fundamental. Dentre os documentos organizados pelo MEC, cito: “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (2004), disposto em três eixos: organização com qualidade social, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, organização do trabalho pedagógico e algumas recomendações de leitura complementar. Outro documento que merece destaque é “Ensino Fundamental de Nove Anos: orientação para a criança de seis anos de idade”, publicação da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), datado de 2007, que contempla textos de autores/pesquisadores da área da infância e linguagem, dentre eles, destaco Sonia Kramer, Cecília Goulart e Telma Ferraz Leal<sup>2</sup>.

Outra publicação do MEC de 2009 que merece menção foi organizada por Francisca Maciel, Mônica Baptista e Sara Monteiro e intitulada “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade” e uma outra obra também de 2009, intitulada “Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental” que diz respeito a uma orientação do uso dos livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Como se pode verificar, as demandas legais impulsionaram uma série de publicações de caráter pedagógico, no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, tendo em vista contribuir para a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos com a obrigatoriedade da entrada da criança de seis anos no processo de escolarização e indiretamente lançar algumas reflexões sobre a formação de professores para essa especificidade.

Na esteira desse movimento, a Rede Municipal do sul do Brasil em que a pesquisa está sendo desenvolvida implementou em 2007 os nove anos no ensino fundamental e, a partir daí, também passa a discutir as questões concernentes à inclusão das crianças no ensino fundamental e implementa uma Resolução Municipal que “fixa normas para o ensino fundamental de nove anos” em 2010 em consonância com “o disposto na Lei 9394/96, Lei nº. 11.114/05 de 16 de maio de 2005 e na Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006, Resoluções CNE/CEB nº 01/2010, 04/2010 e 06/2010, e a deliberação da plenária do dia 08 de dezembro de 2010” (RESOLUÇÃO nº01/2010).

No inciso I de seu artigo 4º tal Resolução estabelece que “o Ensino Fundamental é de matrícula obrigatória para os estudantes a partir de seis anos completos até o dia 31 de março do ano de ingresso, e aos

---

<sup>2</sup> Há de se mencionar também outra publicação que traz diretrizes sobre a normatização e organização pedagógica necessárias para a implantação dos nove anos no Ensino Fundamental: BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DCOCEB). Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF). Brasília: MEC/SEB 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>.

estudantes que completarem sete anos de idade até dezembro do mesmo ano”. Em seu artigo 5º estabelece que:

**Art. 5º** O Ensino Fundamental terá a duração de nove anos e será organizado em duas fases com características próprias:

I - os cinco anos iniciais para estudantes dos seis aos dez anos de idade;

II - os anos finais com quatro anos de duração para os pré-adolescentes de onze a quatorze anos.

Neste artigo 5º, há a evidência de uma organização marcada por dois momentos delimitados – anos iniciais (1º a 5º) e anos finais (6º a 9º). Nos parágrafos desse mesmo artigo, a Resolução determina que:

§1º O Ensino Fundamental de nove anos consolidará o 1º, 2º, 3º anos como o ciclo da infância\_letramento. O trabalho pedagógico com a linguagem escrita deverá ser capaz de respeitar os estudantes sujeitos com direitos e membros ativos de uma sociedade grafocêntrica.

§2º O ciclo da infância\_letramento será formado, exclusivamente, por estudantes de seis, sete e oito anos que ingressarem no Ensino Fundamental de nove anos.

§3º Os estudantes no 1º, 2º e 3º anos terão aprovação até completarem o ciclo da infância\_letramento.

§4º Ao final do ciclo da infância\_letramento os estudantes deverão ser avaliados para fins de promoção, considerando as habilidades previstas para este ciclo.

§5º A Secretaria Municipal de Educação deverá em conjunto com as unidades educativas, adaptar sua estrutura física criando novos espaços para os estudantes.

§6º O estudante com mais de sete anos de idade e sem histórico escolar, será submetido à avaliação feita por uma comissão de avaliação da escola, para situá-lo no ano, tendo como referência as habilidades previstas para tal.

§7º É recomendada a permanência do mesmo professor durante o curso do ciclo da infância\_letramento.

Há, portanto, uma preocupação bastante procedente com essa fase inicial que vem ao encontro da meta cinco do Projeto de Lei do PNE (2011-2020) de “Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade”.

Os parágrafos citados apresentam um panorama de orientações para uma organização que se pauta por um ciclo de três anos denominado “Ciclo da infância\_letramento” com recomendação da permanência do professor nessa trajetória da criança e sem processo de reprovação até completar o 3º ano. Cabe salientar também que a Resolução contempla a adequação do espaço físico tendo em vista criar novos espaços para os estudantes.

As perguntas que faço em relação a essa colocação são as seguintes: que espaços e quais adaptações seriam essas? Qual a razão dessa necessidade? A ideia é que se leve em conta, por exemplo, a altura das crianças que em alguns casos é desproporcional à altura das cadeiras e carteiras tradicionalmente usadas na educação fundamental? Cogita-se a hipótese de um “desmonte” das salas tradicionais com carteiras individuais para mesas com cadeira à moda da educação infantil? A alteração de espaços poderia gerar outros tipos de mediações e interações, é nisso que se está pensando? Há alguma possibilidade de manter dois professores por sala nesse momento crucial da educação básica?

Em relação às questões curriculares, o posicionamento da Resolução é o seguinte<sup>3</sup>:

**Art. 12.** A matriz curricular do ensino de nove anos obedecerá a seguinte organização:

I - o 1º e 2º ano do ciclo da infância\_letramento deverá contemplar componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física com ênfase no brincar como modo de ser e estar no mundo;

II - o 3º e o 4º ano do ciclo da infância\_letramento deverão contemplar os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física, Ciências, História e Geografia;

Para essa parte da Resolução, sugiro alguns questionamentos: por que a matriz curricular se organiza apenas pelos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física no 1º e 2º anos? Os demais

<sup>3</sup> Fiz a opção de não colocar todo o art. 12, visto que o nosso foco é o 1º ano do ensino fundamental de nove anos.

não contribuem para o processo inicial de letramento na infância? Que significados e reflexões poderão ser inferidos em torno da expressão “com ênfase no brincar como modo de ser e estar no mundo”?

Um dos documentos de orientação para a inclusão da criança de seis anos no ensino fundamental do MEC traz um capítulo específico intitulado “O brincar como um modo de ser e estar no mundo” (BORBA, 2007, p. 41). Extraí desse documento uma citação que ajuda a ilustrar as reflexões aqui tecidas:

É importante demarcar que no brincar as crianças vão se constituindo como agentes de sua experiência social, organizando com autonomia suas ações e interações, elaborando planos e formas de ações conjuntas, criando regras de convivência social e de participação nas brincadeiras. Nesse processo, instituem coletivamente uma ordem social que rege as relações entre pares e se afirmam como autoras de suas práticas sociais e culturais.

Brincar com o outro, portanto, é uma experiência de cultura e um complexo processo interativo e reflexivo que envolve a construção de habilidades, conhecimentos e valores sobre o mundo. O brincar contém o mundo e ao mesmo tempo contribui para expressá-lo, pensá-lo e recriá-lo. Dessa forma, amplia os conhecimentos da criança sobre si mesma e sobre a realidade ao seu redor.

Na educação infantil, é bastante comum a ênfase no brincar e as crianças vivenciam projetos que geralmente envolvem várias áreas do conhecimento de maneira bastante lúdica e experimental e assim aprendem sobre si mesmas e as relações com seu entorno. Será que não teríamos que dialogar um pouco mais com a educação infantil, já que atualmente a criança de seis anos encontra-se no processo de escolarização? Por que apenas no 3º e 4º ano aparecem outros componentes curriculares? Será que a forma como foi redigida não restringiu essas possibilidades? Por que a área de artes aparece apenas mencionada a partir do 5º ano?

#### 4 A SALA DE AULA DO PRIMEIRO ESTUDO DE CASO

A professora indicada pela Secretaria de Educação do Município do sul do Brasil atua em uma escola de pequeno porte que tem aproximadamente 150 crianças. A sala observada tem 23 crianças, a maioria com seis anos e algumas delas já com sete anos.

No início da manhã em que fiz a observação, metade da turma estava na sala de informática e metade da turma estava com a professora auxiliando nos enfeites da festa junina que seria naquela semana. A professora informou que há esse revezamento porque existem poucos computadores e o espaço é pequeno para comportar todas as crianças.

A Resolução Municipal contempla no artigo 12, em um de seus parágrafos, que

§1º A partir do 2º ano, todos os componentes curriculares devem utilizar a informática como ferramenta de informação, comprometida com o ensino e a aprendizagem dos conhecimentos disciplinares e interdisciplinares.

É mesmo inegável a necessidade e utilização desse conhecimento na atual sociedade e para tanto as escolas precisam organizar-se no sentido de propiciar condições e projetos que colaborem para a efetivação desse domínio de maneira que se associe aos outros conhecimentos que perpassam as práticas sociais de linguagem. Constatei que nessa escola esse processo está iniciando não no 2º ano, mas já no 1º ano na sala de aula pesquisada.

No intervalo do recreio, a professora apresentou-me a escola. Havia uma quadra de esportes pequena logo à entrada; no entorno, algumas salas de aula, a sala da direção, a cozinha, um refeitório aberto e, atrás da escola, uma horta e a biblioteca. O espaço da biblioteca funciona separado da escola (numa construção anexa) e lá também está a sala de informática. Os ambientes são pequenos, mas comportam com certa tranquilidade o número de crianças. As expectativas giram em torno de reformas e ampliações, mas por enquanto ainda são apenas cogitações.

Logo após o recreio, as crianças vieram para a sala de aula. Era um espaço também pequeno; entretanto, mantinha características de sala de educação infantil. No fundo da sala, havia lugar para as mochilas e alguns brinquedos. As carteiras e cadeiras estavam agrupadas em duplas e eram adequadas à altura das crianças, o que estava de acordo com a Resolução da Rede Municipal quando menciona adaptações da

estrutura e espaço físico. Havia um quadro para giz, cartazes de números e representação de quantidades, alfabeto em vários formatos, calendário e nome das crianças.

A professora iniciou a aula lembrando com a turma as etapas de um projeto que vinha desenvolvendo sobre a horta escolar e que recebia a assistência de um engenheiro agrônomo. Ela fez várias perguntas e as crianças iam respondendo ativamente e então explicou o que iriam fazer naquele momento: o registro com palavras e desenho do que foi feito no projeto da horta.

As crianças não se inibiam de perguntar e participar e as mediações da professora favoreciam o processo de compreensão tanto dos fatos vivenciados na atividade de elaboração da horta, quanto nas questões relacionadas à apropriação do sistema de escrita.

Ao fazer o registro no quadro, a letra utilizada foi a caixa alta. A professora solicitava a ajuda das crianças indagando como se escrevia tal e tal palavra e pronunciava devagar e com ênfase para que as crianças pudessem se aperceber dos fonemas e associá-los aos grafemas correspondentes. Por exemplo: “como se escreve ‘Fomos’?” e as crianças respondiam: “efe” “o” e a professora continuava “e mos?” e as crianças diziam “eme, o, esse” e então ela chamou a atenção para a pronúncia do “esse” final. E foi fazendo este movimento com as demais palavras. Comentou sobre a palavra “terra”, perguntou como se escrevia o “rra”, por que se usavam dois “erres” e pronunciou palavras com um “erre” e com dois “erres” para que percebessem a diferença. Na palavra “canteiro” ela ficou questionando como se escrevia “can” e muitas hipóteses surgiram: “com eme”, “com til” e a professora disse que parecia “eme” ou “til”, mas não era, e falou que aquele som naquela palavra era feito pela letra “ene”.

Depois do registro fez a leitura coletiva do que escreveram. Uma criança chamou a atenção para a palavra “canteiro” que deveria ter um “esse” (sinalizando o plural), a professora indagou por qual razão e as crianças souberam responder. A professora chamou a atenção também sobre a necessidade do ponto final.

As crianças participaram ativamente e com muita facilidade, demonstrando um amplo domínio sobre a linguagem escrita, com pequenos vacilos e dúvidas próprias do início do processo de alfabetização. A professora, com perguntas, reflexões e informações, mediava o processo e orientava as crianças para o registro. É evidente, por esse pequeno relato, que as atividades desenvolvidas foram decorrentes de vivência e participação e, por isso, significativas para todas as crianças.

De acordo com Leite (2001, p. 21), o processo de alfabetização escolar continua sendo um tema desafiador para pesquisadores e profissionais da área da Educação, pois, mesmo tendo ocorrido grandes avanços teórico-metodológicos na área, a formação do estudante como um competente leitor e produtor de texto continua se pondo como um dos objetivos a serem alcançados em nossas escolas. Para Leite,

A importância de tal questão pode ser parcialmente explicada pelo crescente reconhecimento, por parte da sociedade em geral e pelos educadores em particular, de que o envolvimento com as práticas sociais de leitura e escrita constitui-se como uma condição necessária, embora não suficiente, para o pleno exercício da cidadania. Além disso, reconhece-se também que família e escola têm um papel fundamental nesse quadro, por constituírem-se como espaços privilegiados para a ocorrência do processo de mediação da criança e do jovem com a escrita. (LEITE, 2001, p. 22).

Ainda segundo Leite (2001), a mudança ocorrida nas duas últimas décadas é de tal ordem que se pode mesmo falar de um modelo tradicional de alfabetização em contraposição às concepções atuais. O autor indica que um dos principais critérios que diferenciam essas duas perspectivas diz respeito à concepção de escrita que subjaz a cada uma delas. Em suas palavras:

No modelo tradicional, a escrita era entendida como um simples reflexo da linguagem oral, ou seja, a escrita era concebida como uma mera representação da fala; nesta perspectiva, ler e escrever são entendidos como atividades de codificação e decodificação, sendo o processo de alfabetização, reduzido ao código escrito, centrado na mecânica da leitura e da escrita. Daí a grande preocupação metodológica: qual o método que melhor possibilita ao aluno o domínio do código. Trabalhava-se com a perspectiva de, primeiramente, ensinar o código e, posteriormente, habilitar o aluno a utilizá-lo, o que dificilmente acontecia. (LEITE, 2001, p. 23).

As concepções atuais da linguagem escrita, de acordo com Leite (2001), implicam dois aspectos que o autor julga fundamentais:

[...] de um lado, enfatiza-se o caráter simbólico da escrita, entendendo-a como um sistema de signos cuja essência reside no significado subjacente a ela, o qual é determinado histórica e culturalmente; assim, uma palavra escrita é relevante pelo seu significado compartilhado pelos membros da comunidade. Por outro lado, enfatizam-se os usos sociais da escrita, ou seja, as diversas formas pelas quais uma determinada sociedade utiliza-se efetivamente dela [...] (LEITE, 2001, p. 24).

Assim, na concepção deste autor, o ponto de partida e de chegada do processo de alfabetização é o texto, falado ou escrito, caracterizado como uma unidade de sentido que se estabelece em um contexto discursivo. O planejamento de atividades sob esse ângulo envolve tanto a linguagem oral como a linguagem escrita; a ideia de “unidade de sentido” se refere à definição do que é um texto, que não passa pelo seu tamanho, mas pelo sentido que possa o leitor construir; e a consideração de que o texto se realiza em uma situação discursiva implica o domínio e acesso aos gêneros discursivos que correspondem aos diversos usos sociais da linguagem escrita.

Leite (2001) afirma que o processo de alfabetização inicia-se muito antes do período formal de escolarização e que isto tem uma relação direta com a quantidade e qualidade de interações dos sujeitos com a escrita. Essa afirmação do autor se coaduna com a perspectiva apontada por Vygotski (1995 [1931], p. 185, tradução nossa) de que “o desenvolvimento da linguagem escrita possui uma longa história, extremamente complexa, que se inicia muito antes de a criança começar a estudar a escrita na escola”. Nas palavras de Leite (2001), é tarefa da escola dar continuidade de forma sistematizada aos processos de apropriação da escrita que já vêm se realizando anteriormente. Para o autor,

O desafio que se coloca para a escola, portanto, é possibilitar ao aluno ampliar as possibilidades dos usos lingüísticos da escrita, habilitando-o nos diferentes usos da linguagem escrita e oral, numa perspectiva crítica, ou seja, formar o leitor e o produtor de textos tendo em vista o aprimoramento do exercício de cidadania. (LEITE, 2001, p. 29).

Para os alfabetizadores, o desafio “é como desenvolver o processo de alfabetização numa perspectiva de letramento, isto é, como alfabetizar letrando” (2001, p. 32).

Leite (2001) enfatiza que um dos grandes avanços teórico-pedagógicos relacionados ao processo de alfabetização escolar diz respeito à consideração de sua natureza multideterminada e multifacetada. A compreensão do fenômeno alfabetização depende da contribuição de várias áreas do conhecimento (educação, lingüística, sociologia, psicologia etc.), o que implica numa formação pautada também pelo acesso ao conhecimento produzido por essas diversas áreas. O autor defende que

[...] a base do trabalho do professor alfabetizador é de natureza político-ideológica, na medida em que os objetivos do processo de alfabetização escolar são sempre o reflexo das concepções de homem, de mundo, de cidadania, do papel da escrita na sociedade etc. dos educadores que concretamente planejam e desenvolvem o processo. No entanto, para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, é necessário também o acesso ao conhecimento acumulado pelas áreas auxiliares, principalmente a lingüística e áreas afins, que têm produzido um importante conhecimento sobre seu objeto, a escrita, e a Psicologia, na medida em que tem produzido um conhecimento relevante sobre o sujeito – no caso, a criança na relação com a escrita. (LEITE, 2001, p. 33-34).

Assim sendo, dentro das concepções de alfabetização, denominadas por Leite (2001, p. 38) como “atuais”, a questão da metodologia toma dimensões totalmente diferentes daquelas propostas pelo “modelo tradicional”. Em suas palavras:

Se, neste modelo [o “tradicional”], a referida discussão acabava restringindo-se aos chamados métodos (de natureza analítica, sintética ou mista), agora, a questão de construção das práticas pedagógicas tem como base as concepções sobre a questão da cidadania, uma clara compreensão do papel social da escrita na vida dos cidadãos, além das contribuições das áreas auxiliares de conhecimento [...]. (LEITE, 2001, p. 38).

A professora, sujeito da pesquisa, parece transitar por essas instâncias, demonstrando que, *ao alfabetizar, está também letrando*. Ela procurou desenvolver uma atividade escrita (o relatório – gênero de circulação social) atrelada a uma vivência das crianças (a organização da horta escola). A escrita se deu em um movimento de idas e vindas, a professora como escriba, as falas das crianças sendo acolhidas, suas memórias consideradas, a contribuição de todas no processo de elaboração de cada palavra e na construção dos sentidos. As palavras de Nascimento (2007) contribuem para ilustrar o momento da atividade observada:

As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola. (2007, p. 31).

Nesse início de pesquisa, portanto, optei por fazer primeiramente algumas observações da sala de aula para só posteriormente entrevistar a professora e, nesse processo, algumas perguntas começam a surgir: qual é a história de formação para a alfabetização pela qual passou essa professora, especificamente, que demonstra estar atenta aos movimentos das crianças e consegue mediar o processo de apropriação da escrita com relativa facilidade e conhecimento de causa? Qual é a orientação dada aos planejamentos de aula? Por que tal sala de aula se dispõe com aquela organização espacial? Qual é a contribuição da formação continuada da Rede Municipal para o seu processo de “ser professora”? São questionamentos que podem nortear a entrevista e suscitar reflexões acerca das concepções pedagógicas que subjazem aos processos de alfabetização presentes nessa rede de ensino.

## 5 A FORMAÇÃO CONTINUADA

A rede municipal vem oferecendo um dia de formação continuada bimestralmente para as professoras que atuam no 1º ano do ensino fundamental e foi o local onde conheci a professora (sujeito da pesquisa) que participa de tal formação. No primeiro desses dias que acompanhei, a tônica da discussão era o trabalho com conceitos da Matemática (sistema de numeração decimal) e Língua Portuguesa (compreensão de leitura, gêneros textuais). Os conteúdos eram discutidos pela formadora e professores e propostas metodológicas eram pensadas para sala de aula (problemas matemáticos, uso de materiais como as barras de *Cuisenaire*, reta numérica no quadro etc.).

Em um dado momento, nas falas, tanto dos professores quanto da formadora, apareceu a preocupação com a avaliação nacional e também municipal (esse município implementou uma prova própria a ser aplicada com as crianças). A própria formadora fez algumas orientações em relação à avaliação municipal no que diz respeito a conteúdos a serem trabalhados e a procedimentos na hora da aplicação da prova. Percebi, portanto, que as avaliações estão impactando nos processos de ensino e aprendizagem, servindo de parâmetro para as “escolhas” a serem feitas em relação aos conceitos e conteúdos trabalhados<sup>4</sup>.

As avaliações externas são uma demanda que aparecem com as políticas públicas educacionais dos anos de 1990 impulsionadas por organismos internacionais que financiam e interferem nos processos educacionais de diversos países.

Há de se considerar que, nas últimas décadas, o cenário mundial vem se configurando numa tendência de globalização do sistema capitalista que afeta direta e indiretamente os rumos da educação. Dos anos de 1990 em diante, a Educação vem sendo considerada como “alavanca” de desenvolvimento econômico e social por governos e instituições financiadoras de educação, como por exemplo, o Banco Mundial. Em consequência, uma avalanche de reformas educacionais relacionadas com esse modelo econômico é colocada em pauta. O livro intitulado “O Banco Mundial e as políticas educacionais (TOMMASI *et al.*, 1998) traz em seus capítulos uma ampla discussão sobre essa temática e os autores já anunciavam/denunciavam esse processo. Segundo Soares (1998, p. 15),

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume de seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desempenhando no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural.

Essa autora ainda enfatiza que as políticas implementadas pelo Banco Mundial têm recebido críticas e pressões advindas de Organizações Não-Governamentais (ONGs), de movimentos sociais e de segmentos dos próprios governos e de parlamentos dos países desenvolvidos.

Soares (1998) afirma que a ênfase no combate à pobreza presente nos discursos do Banco Mundial tem um caráter instrumental em que os programas sociais visam garantir o suporte político e a funcionalidade

---

<sup>4</sup> Em minha Tese de Doutorado, também analisei os impactos das avaliações externas nos encaminhamentos teórico-metodológicos das professoras sujeitos da pesquisa (AGUIAR, 2007).

econômica necessários ao novo padrão de crescimento baseado no liberalismo econômico. Ela conclui que, mesmo com as pressões e críticas, o Banco Mundial não alterou significativamente o eixo central de suas políticas e a exclusão e desigualdades permanecem.

Não é por acaso que surgem no contexto dessas últimas décadas os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para todos os níveis e modalidades de ensino, a implantação de um sistema avaliativo (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica/SAEB, Exame Nacional de Cursos (Provão), Exame Nacional do Ensino Médio/ENEM), além de um processo de descentralização financeira representado pelo FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, dentre outros). Nas palavras de Freitas (2002, p. 142),

São medidas que objetivam adequar o Brasil à nova ordem, bases para a reforma educativa que tem na avaliação a chave-mestra que abre caminho para todas as políticas: de formação, de financiamento, de descentralização e gestão de recursos.

Outro texto que discute essas questões, intitulado “Crise da escola e políticas educativas” (FERREIRA, OLIVEIRA, 2009), também contribui para essas discussões sobre as políticas públicas para a educação na contemporaneidade. Oliveira (2009, p. 17) esclarece que

As políticas educativas na atualidade partem da noção de que a escola é espaço de ensino, mas antes de tudo de promoção de justiça social. Tal noção se evidencia nas políticas educativas adotadas em nível internacional, em diferentes países e continentes, atribuindo à escola novas funções sociais, muitas vezes de caráter assistencial. Por meio da escola espera-se corrigir determinados desequilíbrios característicos da estrutura social e econômica vigentes.

É necessário, portanto, tomar consciência sobre essas questões que impactam nas decisões sobre a escola, que modificam a sua função essencial (que, em minha perspectiva, é o ensino e a aprendizagem) para que não sejamos ingênuos de pensar que as decisões são apenas locais. Neste momento histórico, elas são fortemente marcadas por decisões transnacionais<sup>5</sup>.

Nas reflexões surgidas durante a observação do processo de formação, ficaram algumas indagações, quais sejam: como a rede municipal vem absorvendo a demanda advinda das políticas educacionais atuais? Como vem pensando a formação continuada no bojo dessas políticas? Quem são os/as professores/as que atuam nas salas de seis anos? Qual é a posição da rede de ensino em relação a esses professores/as? Que critérios permeiam a “escolha” de quem deverá atuar nos processos da infância e letramento que correspondem a esse primeiro ciclo? Que reflexões são feitas sobre a infância e a entrada da criança de seis anos no ensino fundamental?

## 6 CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

É inegável o papel que a escola ocupa historicamente. Entretanto, na atualidade, esse papel está envolto de muita complexidade. Entender sua função social na conjuntura presente é um grande desafio. Para que e para quem serve a escola? Nas palavras de Oliveira (2009, p. 18),

Paradoxalmente, a centralidade atribuída à escola parece resistir às crises enfrentadas pela instituição, melhor dizendo, o fato de se debater na atualidade a função social da escola e os efeitos que a escolarização pode produzir na vida das pessoas, no sentido de possibilitar maiores chances de mobilidade social, não parecem ter diminuído a crença (ou certeza) de que a escola é passagem obrigatória na vida dos indivíduos.

De acordo com Soares, tradicionalmente e pelo consenso atribui-se à escola a responsabilidade do acesso ao mundo da escrita, ou seja, cabe à escola e ao processo de escolarização

Tanto a aprendizagem das habilidades básicas de leitura e escrita, ou seja, a *alfabetização*, quanto o desenvolvimento, para além dessa aprendizagem básica, das habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o *letramento*. (SOARES, 2003, p. 89, grifos do autor).

<sup>5</sup> A título de complementação cabe também citar o livro “Política Educacional” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002) como mais uma contribuição ao debate sobre o cenário de reformas da década de 1990.

Esse consenso não leva em conta, no entanto, outras instâncias de aprendizagem, a escola é apenas uma delas. Entretanto, cabe salientar que talvez seja a única ou a mais significativa para muitas pessoas cujo acesso aos bens culturais são limitados em outras esferas sociais. Ao chamar a atenção para a escola e sua importância social, os teóricos reforçam a ideia do quão complexa se torna essa instituição diante das demandas contemporâneas de conhecimento que exigem muito mais do que o nível básico de apropriação da escrita.

Mortatti (2004) salienta que a educação e a escola vêm sendo apresentadas como principais soluções, tanto para o analfabetismo quanto para os problemas de caráter político, social, cultural e econômico do país. Para a autora,

Em que pese o caráter utópico da importância tradicionalmente atribuída à educação escolar e, particularmente, à alfabetização do povo, com suas contradições e dificuldades, certo é que saber ler e escrever, utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano continuam sendo necessidades inquestionáveis tanto para o exercício pleno da cidadania quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação. E se é verdade que a escola não é o único lugar onde se pode aprender a ler e escrever (embora mesmo isso nem sempre aconteça), também é verdade que, nas atuais condições sociais, econômicas e culturais em que vive a grande maioria da população brasileira, o acesso a esse aprendizado costuma ocorrer mais dificilmente fora dessa instituição. (MORTATTI, 2004, p. 33-34).

Essa argumentação de Mortatti (2004) faz reconhecer que os problemas em relação à instituição escolar e ao fracasso das classes populares persistem até os dias atuais e leva a refletir sobre a necessidade de investimentos na área de pesquisa e intervenção nessa esfera social, a escola, que ainda é a base e importante *locus* de acesso ao aprendizado da leitura e da escrita para a maioria da população de países como o Brasil.

É preciso reconhecer também que houve mudanças históricas nas concepções de alfabetização e que, segundo Mortatti (2004), refletem as condições de desenvolvimento social, cultural, econômico e político, que passaram a demandar outras necessidades, impulsionaram o surgimento de outros fenômenos e outras responsabilidades.

A escola, portanto, apresenta-se como esse espaço de conflitos, contradições, encontros, desencontros, possibilidades e entraves. O que essa instituição representará para as crianças de seis anos que dela agora farão parte? Qual é a compreensão que se faz de todo esse movimento de legalização, reformas e políticas educacionais que afetam os sujeitos (crianças, professores, pais ...) que transitam nessa esfera social, a escola? Nas palavras de Goulart (2007, p. 87):

Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços.

É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. Em relação às crianças que não frequentam espaços educativos de educação infantil, habituadas, portanto, às atividades do cotidiano de suas casas e espaços próximos, também aprendendo e dando sentidos à realidade viva do mundo que as cerca, o mesmo cuidado deve ser tomado. É essencial que elas possam sentir a escola como um espaço diferente de seus lares, visto que aquele se organiza como um espaço público e não privado como a casa, mas se sintam acolhidas e também possam continuar aprendendo criativamente.

Concluo que todos nós, envolvidos com a educação (não só as crianças), estamos nessa transição. A entrada obrigatória da criança de seis anos no ensino fundamental merece inúmeras indagações que, provocativamente, fui fazendo ao longo do texto e que compõem o campo de pesquisa sobre a temática da inclusão dessa criança no ensino fundamental. Essas reflexões incitam a discutir infância, alfabetização, processos de escolarização e formação para o/a professor/a que atuará nesse campo. Tanto a criança quanto esse/a professor/a merecem uma acolhida para que essa travessia se efetive e possibilite um aprendizado pleno e significativo para suas vidas e não apenas para o atendimento de uma demanda econômica e social contemporânea.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, M. A. L de. *As múltiplas determinações na formação de professoras alfabetizadoras*. 2007. 278 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

BORBA, A. M. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 33-45.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005*. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm)>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006*. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm)>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura. *Projeto de Lei Nº 8035/2010*. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020, e dá outras providências. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&view=article&id=16478&Itemid=1107](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107)>. Acesso em: mar. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan.2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Básica. *A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade*. Organizado por F. I. P. MACIEL, M. C. BAPTISTA, S. M. MONTEIRO. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/SEB 2009. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Departamento de políticas de educação infantil e ensino fundamental. Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF). *Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/noveanorienger.pdf>>. Acesso em: jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica (DICOEB). Coordenação-Geral do Ensino Fundamental (COEF). *Ensino Fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação*. Brasília: MEC/SEB 2009. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: Jan. 2011.

CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução nº01/2010* fixa normas para o Ensino Fundamental de 09 (nove) anos da Rede Municipal de Ensino [...].

FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, Dalila A. *Crise da Escola e Políticas Educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 80, 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302002008000009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 30 mar. 2007.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da*

criança de seis anos de idade. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2011.

LEITE, S. A. da S. Notas sobre o processo de alfabetização escolar. In: LEITE, S. A. (Org.). *Alfabetização e letramento: contribuições para as práticas pedagógicas*. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001. p. 21-45.

MORTATTI, M. do R. L. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

NASCIMENTO, A. M. do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32 Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan.2011.

OLIVEIRA, D. A. Política Educativa, crise da escola e a promoção da justiça social In: FERREIRA, E. B.; OLIVEIRA, Dalila A. *Crise da escola e políticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 17-32.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. de; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, M. B. A. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, V. M. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003. p. 89-113.

SOARES, M. C. C. Banco Mundial: políticas e reformas. In: TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD S (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 15-40.

TOMMASI, L.; WARDE M. J.; HADDAD S (Orgs.). *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

VYGOTSKI, L. S. *Obras escogidas III: Incluye problemas del desarrollo de la psique*. Visor: Madrid, 1995 [1931].

**Recebido em 16/08/2011. Aprovado em 20/12/2011.**