

UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**O PROGRAMA LER E ESCREVER DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE SEUS
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

TÂNIA MEDEIROS ACIEM

SÃO PAULO

2021

TÂNIA MEDEIROS ACIEM

**O PROGRAMA LER E ESCREVER DA REDE ESTADUAL DE
ENSINO DE SÃO PAULO: UM ESTUDO SOBRE SEUS
FUNDAMENTOS PEDAGÓGICOS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho - UNINOVE, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Política Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

São Paulo

2021

Aciem, Tânia Medeiros.

O Programa Ler e Escrever na rede estadual de ensino de São Paulo: um estudo sobre seus fundamentos pedagógicos. / Tânia Medeiros Aciem. 2021. 141 f.

Tese (Doutorado) - Universidade Nove de Julho - UNINOVE, São Paulo, 2021.

Orientador (a): Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho.

Programa Ler e Escrever. 2. Alfabetização. 3. Concepção Curricular. 4. Formação de Professores. 5. Estado de São Paulo.

I. Carvalho, Celso do Prado Ferraz de. II. Título.

CDU 37

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho
PPGE/UNINOVE

Titular: Prof.^a Dr.^a Rosiley Aparecida Teixeira
PROGEPE/UNINOVE

Titular: Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda
(USCS)

Titular: Prof.^a Dr.^a Ligia de Carvalho A. Vercelli
PROGEPE/UNINOVE

Titular: Prof. Dr.^a Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos
(MACKENZIE)

São Paulo

2021

Dedico esse trabalho para incessante luta por políticas educacionais no EFAI e sua complexa relação em constante evolução, e aqueles que buscam colaborar para a constituição de uma sociedade mais justa e propiciadora de conhecimentos comuns e universais no início do ensino fundamental.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao término dessa etapa da pesquisa, que poderá colaborar para trabalhos futuros em benefício da assertividade de políticas educacionais para o EFAI.

Ao meu orientador, Professor Dr. Celso do Prado Ferraz de Carvalho, pela partilha de seus saberes que alicerçaram o estudo, pela disponibilidade de orientação da tese, e por acreditar num porvir de uma sociedade mais justa e igualitária para a humanidade.

À Universidade Nove de Julho, pela experiência docente e discente ao longo de minha estada no doutorado.

Aos professores membros da banca de qualificação, Prof. Dr. Nonato Assis de Miranda e Prof.^a Dr.^a Rosiley Aparecida Teixeira, pelos precisos apontamentos, observações e sugestões para o encaminhamento da pesquisa.

Aos professores membros que integraram a banca de defesa, Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Marcondes Carvalho Vasconcelos e Prof.^a Dr.^a Ligia de Carvalho A. Vercelli, por aceitarem contribuir com esse trabalho.

Aos professores e discentes do PPGE, pela oportunidade de partilharem e compartilharem conhecimentos, experiências e momentos singulares para o saber.

À experiência docente na rede estadual de ensino no estado de São Paulo, desde a implantação do Programa Ler e Escrever.

À minha família, como um todo, que potencialmente sempre esteve presente na concretização desse estudo.

Às pessoas com as quais convivi e convivo, que de alguma maneira contribuíram para o término dessa pesquisa.

Em suma, agradeço às diferentes e diversificadas experiências vividas como docente, que propiciaram a elaboração dessa tese.

RESUMO

A pesquisa teve como objeto de estudo o Programa Ler e Escrever, implantado a partir de 2008, pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo. Foi parte de um amplo processo de reorganização da educação pública do Estado de São Paulo, denominado São Paulo faz Escola, que entre outras medidas, reorganizou o currículo das escolas da rede estadual de ensino. A questão geral que orientou nossa pesquisa visou saber quais os fundamentos pedagógicos da proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever, implementado pela SEE/SP, em 2008, especificamente sua concepção curricular. O objetivo geral da pesquisa foi verificar quais as referências conceituais e teóricas presentes nos documentos que fundamentaram o programa. A seguir, descrever e analisar no programa o processo de construção, os documentos utilizados como referência, a organização dos materiais didáticos elaborados e as referências teóricas e conceituais que o fundamentam. Tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental e bibliográfica. As fontes de pesquisa se constituíram de documentos de orientação curricular produzidos no processo de elaboração do Programa e nos documentos que formaram referência para o Programa. Em suma, a pesquisa mostra que a concepção curricular que orienta os documentos estruturantes do programa é resultado de um campo de disputas políticas e ideológicas divergentes acerca da compreensão sobre o processo de alfabetização. Os fundamentos da proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever tiveram como base as categorias ensino, aprendizagem, alfabetização e formação de professores. A concepção curricular do Programa Ler e Escrever foi fundamentada em pressupostos da alfabetização concebida pela abordagem socioconstrutivista, constituída pelas hipóteses alfabéticas num ambiente letrado e a abordagem sociointeracionista, que priorizam as interações como meio social num ambiente letrado. No entanto, os documentos de orientação e aplicabilidade dessas abordagens, produzidos como guias para os professores, contraditoriamente, direcionam o ensino no sentido de alcançar indicadores pré-estabelecidos, especificamente voltados para atender as demandas definidas pelo IDESP.

Palavras-chave: Programa Ler e Escrever; Alfabetização; Concepção Curricular; Formação de Professores; Estado de São Paulo.

ABSTRACT

The object of study of the research was the Read and Write Program, implemented from 2008 onwards by the São Paulo State Department of Education, in the schools of the São Paulo state education system. It was part of a broad process of reorganization of public education in the State of São Paulo, called São Paulo faz Escola, which, among other measures, reorganized the curriculum of schools in the state education system. The general question that guided our research aimed to know the pedagogical foundations of the literacy proposal of the Ler escrita Program, implemented by SEE/SP in 2008, specifically its curriculum design. The general objective of the research was to verify which conceptual and theoretical references are present in the documents that supported the program. Then, describe and analyze the construction process in the program, the documents used as reference, the organization of the didactic materials developed and the theoretical and conceptual references that underlie it. It was a qualitative research, with a documentary and bibliographic character. The research sources consisted of curricular guidance documents produced in the elaboration process of the Program and in the documents that formed a reference for the Program. In short, the research shows that the curriculum design that guides the program's structuring documents is the result of a field of divergent political and ideological disputes about the understanding of the literacy process. The foundations of the literacy proposal of the Ler escrita Program were based on the categories teaching, learning, literacy and teacher training. The curricular design of the Ler escrita Program was based on literacy assumptions conceived by the socio-constructivist approach, constituted by alphabetical hypotheses in a literate environment and the socio-interactionist approach, which prioritize interactions as a social environment in a literate environment. However, the guidance documents and applicability of these approaches, produced as guides for teachers, contradictorily, direct teaching towards achieving pre-

established indicators, specifically aimed at meeting the demands defined by IDESP.

Keywords: Read and Write Program; Literacy; Curriculum Conception; Teacher training; State of São Paulo.

RESUMEN

El objeto de estudio de la investigación fue el Programa de Lectura y Escritura, implementado a partir de 2008 por la Secretaría de Educación del Estado de São Paulo, en las escuelas del sistema educativo del Estado de São Paulo. Fue parte de un amplio proceso de reorganización de la educación pública en el Estado de São Paulo, denominado São Paulo faz Escola, que, entre otras medidas, reorganizó el plan de estudios de las escuelas en el sistema educativo estatal. La pregunta general que orientó nuestra investigación tuvo como objetivo conocer los fundamentos pedagógicos de la propuesta de alfabetización del Programa Ler escrita, implementado por SEE / SP en 2008, específicamente su diseño curricular. El objetivo general de la investigación fue verificar qué referencias conceptuales y teóricas están presentes en los documentos que sustentaron el programa. Luego, describir y analizar el proceso de construcción en el programa, los documentos utilizados como referencia, la organización de los materiales didácticos desarrollados y los referentes teóricos y conceptuales que lo sustentan. Se trató de una investigación cualitativa, de carácter documental y bibliográfico. Las fuentes de investigación consistieron en documentos de orientación curricular producidos en el proceso de elaboración del Programa y en los documentos que constituyeron una referencia para el Programa. En resumen, la investigación muestra que el diseño curricular que guía los documentos estructurantes del programa es el resultado de un campo de disputas políticas e ideológicas divergentes sobre la comprensión del proceso de alfabetización. Los fundamentos de la propuesta de alfabetización del Programa Ler escrita se basaron en las categorías enseñanza, aprendizaje, alfabetización y formación del profesorado. El diseño curricular del Programa Ler

escrita se basó en supuestos de alfabetización concebidos por el enfoque socioconstructivista, constituido por hipótesis alfabéticas en un entorno alfabetizado y el enfoque sociointeraccionista, que priorizan las interacciones como entorno social en un entorno alfabetizado. Sin embargo, los documentos de orientación y aplicabilidad de estos enfoques, elaborados como guías para los docentes, orientan contradictoriamente la enseñanza hacia el logro de indicadores preestablecidos, específicamente orientados a atender las demandas definidas por el IDESP.

Keywords: Programa de lectura y escritura; Literatura; Concepción del plan de estudios; Formación de profesores; Estado de Sao Paulo.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

AP – Aluno Pesquisador

ATP - Assistente Técnico Pedagógico

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEI - Coordenadoria de Ensino do Interior

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CF – Constituição Federal

COGSP - Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica

DOT - Diretoria de Orientação Técnica

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio

EF-I – Ensino Fundamental I

EFAI – Ensino Fundamental Anos Iniciais

EFAP - Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores

EMAI - Educação Matemática nos Anos Iniciais

FDE – Fundo para o Desenvolvimento da Educação

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

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

HTPC - Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IDESP - Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo

IES - Instituição de Ensino Superior

INAF - Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

ISE - Institutos Superiores de Educação

JEI - Jornada de Especial Integral

LBA - Legião Brasileira de Assistência

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MARE - Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado

MEC - Ministério de Educação e Cultura

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

ONGs - Organização não Governamental

ONU - Organização das Nações Unidas

OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público

PAAI - Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão

PC - Professor Coordenador

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCOPs - Professores Coordenadores das Oficinas Pedagógicas

PCs - Professores Coordenadores

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PIC - Projeto intensivo de Curso

PISA - Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNAIC - Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE - Plano Nacional de Educação

PROFA - Programa de Formação de Professores Alfabetizadores

PROFIC - Programa de Formação Integral da Criança

RCNEI - Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil

RMGSP - Região Metropolitana da Grande São Paulo

RMSP – Região metropolitana de São Paulo

SAEB - Sistemas de Avaliação para a Educação Básica

SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo

SEE/SP – Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SME/SP – Secretaria Municipal de Educação de São Paulo

THA - Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem

UEs – Unidades Escolares

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a
Cultura

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	19
1. INTRODUÇÃO.....	23
2. A ORIGEM DO PROGRAMA LER E ESCREVER.....	37
2.1 Programa São Paulo é uma Escola.....	37
2.2 O Programa Ler e Escrever elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo-SME/SP.....	40
2.3 O Programa Ler e Escrever implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP.....	46
3. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA LER E ESCREVER.....	55
3.1 Concepções de currículo.....	55
3.2 Principais autores, conceitos e referências do Programa Ler e Escrever.....	60
3.2.1 Ana Teberosky e Beatriz Cardoso.....	60
3.2.2 Luiz Carlos Cagliari.....	62
3.2.3 Magda Soares.....	64
3.2.4 Emilia Ferreiro.....	67
3.2.5 Delia Lerner.....	70
3.2.6 Jussara Hoffmann.....	72
3.2.7 Telma Weisz.....	75
4. OS DOCUMENTOS CURRICULARES QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA LER E ESCREVER.....	81

4.1	Actualización Curricular – EGB lengua – Dirección de Currículo, Buenos Aires. Secretaria de Educación. 1996.....	81
4.2	PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série, 1997.....	83
4.3	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume III, 1998.....	87
4.4	Documentos Federais produzidos após o Programa Ler e Escrever.....	93
5.	DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO PROGRAMA LER E ESCREVER.....	101
5.1	As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática Ciclo I.....	102
5.2	Os Guias de Planejamentos e Orientações para os Professores.....	102
5.2.1	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1ª série.....	105
5.2.2	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2ª série volume I.....	108
5.2.3	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 3ª série.....	111
5.2.4	Projeto Intensivo de Curso - 3ª série.....	115
5.2.5	Projeto Intensivo de Curso - 4ª série.....	117
5.2.6	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador do 4º ano.....	120
5.2.7	Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador do 5º ano.....	122
5.3.	Ensino, Aprendizagem, Alfabetização e Formação de Professores.....	127
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132

MEMORIAL

Em 1989, ingressei na rede estadual de ensino de São Paulo como professora, e concluí a graduação em Pedagogia em 1990. Nessa época, tive a oportunidade de acompanhar como docente dos *anos iniciais*¹ o processo de alfabetização no Ensino Fundamental; como também o antigo pré oferecido pela rede estadual de ensino, na época destinado às crianças de seis anos de idade; a participação em Projetos Especiais da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo (SEE/SP) para alunos que não obtinham êxito no processo de alfabetização; e em classes especiais. Nesse contexto, a realização de sondagens das hipóteses da escrita, para as crianças dos anos iniciais, eram práticas frequentes na rede regular de ensino, sugeridas pela abordagem construtivista que surgira na ocasião.

Depois, em 1994, ainda na rede estadual de ensino de São Paulo, comecei o trabalho em sala de recursos para pessoas com deficiência visual, que incluía adaptação de materiais para utilização na classe comum e atendimento especializado em horário inverso a frequência dos alunos na classe regular. Realizei, nessa época, a Especialização em Psicopedagogia, e na Universidade de São Paulo a Habilitação no Ensino para pessoas com deficiência visual e, em 2001, na Universidade Cidade São Paulo, a Especialização em Orientação e Mobilidade para deficientes visuais numa perspectiva de desenvolvimento.

Já em 2001, iniciei, paralelamente ao trabalho realizado na rede estadual de ensino, o trabalho em instituições especializadas para pessoas com deficiência visual, nas áreas de comunicação e educação, que englobavam a utilização do Sistema Braille, assinatura do nome, soroban, práticas de orientação e mobilidade, entre outros. Concomitantemente, dentro das instituições especializadas, comecei a ministrar capacitações para profissionais das áreas da saúde e da educação quanto à aplicabilidade dos recursos

¹ A designação nesta pesquisa do conceito de *anos iniciais* sofrerá variações diversas em nossos escritos, tais como: séries iniciais, Ciclo I, primeiros ciclos e suas variantes, EFAI, início da alfabetização dentre outros. Ao longo da tese serão nomeadas e exemplificadas as terminologias empregadas, consideradas em sua essência, ao emprego do conceito nos documentos legais, demarcados com proeminência após o Ensino Fundamental de Nove Anos no Brasil.

utilizados, ou seja, das diferentes tecnologias assistivas destinadas às pessoas com deficiência visual.

Em 2008, na implementação do Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo, eu ainda era docente na rede pública e participei do processo da transição na rede paulista, pois muitos dos alunos atendidos nas salas de recursos eram dos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Posteriormente, em 2009, ingressei como docente na graduação no curso de Pedagogia, inicialmente com disciplinas voltadas às práticas inclusivas, e no mesmo ano iniciei o mestrado no programa de Distúrbios do Desenvolvimento na Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Minhas inquietações no mestrado decorreram da minha atuação profissional com um trabalho destinado às pessoas com deficiência visual, e indícios de que a conquista da autonomia pessoal e social dessas pessoas era relevante. Realizei um estudo qualitativo com pessoas com deficiência visual adultas na minha dissertação de mestrado, que frequentaram instituições especializadas, a fim de avaliar a possível relação quanto à conquista da autonomia. A questão norteadora foi: *a instituição especializada para pessoas com deficiência conduz a pessoa com deficiência visual para a aquisição de autonomia?*

A pesquisa apresentou, pela primeira vez, a voz das pessoas com deficiência visual descritas pelas categorias autonomia pessoal, autonomia social, reabilitação e relações sociais. Foram possíveis publicações de artigos sobre a temática da autonomia das pessoas com deficiência visual e sobre situações de dificuldades de aprendizagem.

Na docência na graduação trabalhei com desenvolvimento de materiais didáticos instrucionais, como conteudista de Educação Especial e de Braille e, em 2013, fui organizadora do volume de um livro sobre *Educação Inclusiva Aspectos Político-Sociais e Práticos* que fez parte da *coletânea Pedagogia de A a Z*. Alguns artigos e capítulos de livros sobre a temática foram publicados até a atualidade, dentre eles *Adaptações de Acesso ao Currículo para pessoas com deficiência*, em 2019.

Entre 2014 e 2018, participei como coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, programa

administrado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, como uma das iniciativas de política de formação inicial de docentes. Já no período entre 2018 e 2019, colaborei com o Programa Residência Pedagógica, também administrado pela CAPES, e em 2020 atuei como coordenadora de área no Projeto PIBID. Algumas apresentações de trabalhos e publicações foram possíveis nesse contexto de formação para docência como *Formação Inicial: Aprendizagem no Cotidiano da Educação Infantil*, em 2017, e *Formação inicial do pedagogo: Experiências de alunos bolsistas do PIBID em projeto de arte-educação (UNINOVE - Santo Amaro/SP)*, em 2020.

Em minha atuação, como docente na graduação de Pedagogia, outras questões passaram a ter centralidade para novas pesquisas, para o ensino e a extensão, como o processo de alfabetização na rede pública que carecia de acompanhamento e da identificação de como decorriam as políticas educacionais para esse fim. Ademais, vivenciei novas experiências na graduação com estudos e aprofundamentos em novas disciplinas ministradas ao longo desses anos de exercício.

O foco, intencional para o ingresso no doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, portanto, foi fomentado pela possibilidade da realização de uma pesquisa voltada para as políticas educacionais e as disputas de poderes envolvidos na elaboração de propostas curriculares para o Ciclo I do Ensino Fundamental. Agregando, assim, em minha trajetória acadêmica e profissional o olhar para a reforma educacional, iniciada nos anos noventa, que desencadeou reorganização curricular nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

A delimitação do meu objeto de estudo no doutorado *O Programa Ler e Escrever*, foi constituído ao longo do percurso do doutorado e contou com influências ímpares para o trajeto acadêmico como: pesquisas, disciplinas cursadas, participação em eventos, congressos, publicações e o Módulo Internacional com trocas produtivas.

No ano de 2019, durante a participação no Módulo Internacional realizado na Universidade Lusófona, em Lisboa/Portugal, efetuei duas entrevistas com professoras que atuavam na formação de professores dos anos iniciais do

Ensino Fundamental sobre a concepção curricular no processo de alfabetização. Nas entrevistas foi possível constatar similaridades nas reformulações curriculares decorrentes de reformas educacionais com a do cenário paulista, num percurso histórico de programas, planos e materiais estabelecidos com características prescritivas.

A fim de verificarmos quais referências conceituais e teóricas orientam e fundamentam o Programa Ler e Escrever, traçamos os objetivos para essa pesquisa com intuito de saber quais são os fundamentos da proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever, implementado pela SEE/SP em 2008, e identificar se existe uma concepção curricular que direciona o programa.

Ao longo do curso da pesquisa houve a participação em congressos, com apresentação de trabalhos, a publicação de artigos e capítulos de livros, como recentemente, a publicação de um capítulo em livro intitulado *A Concepção Curricular do Programa Ler e Escrever na Rede Estadual de Ensino de São Paulo*, em 2020.

Por fim, a intenção dessa pesquisa, por meio do aporte teórico e documental, é de contribuir com as políticas educacionais de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, fruto da reorganização curricular das escolas da rede estadual de ensino de São Paulo.

1. INTRODUÇÃO

É consenso entre os educadores que a alfabetização se constitui em momento fundamental para o processo escolar. Além disso, o tema é importante também por envolver diferentes concepções de *criança*, de *infância*, de *alfabetização* e de *educação escolar*.

Podemos compreender a infância como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela criança, o sujeito real que vive essa fase da vida. A história da infância seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade e a história da criança seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade. Mas opção por uma ou outra perspectiva é algo circunscrito ao mundo dos adultos, os que escrevem as histórias, os responsáveis pela formulação dos problemas e pela definição das fontes a investigar. (FREITAS e KUHLMANN Jr., 2002, p.7)

Nesse contexto, o debate sobre a infância e a educação infantil têm ocorrido como um debate em que as opções feitas definem a forma como se organiza a educação que é oferecida às crianças. Sabe-se que a alfabetização se constitui em momento fundamental para o processo escolar com sistematizações pertinentes para o ler e escrever. Sabe-se também que crianças alfabetizadas têm maior possibilidade de uma vida escolar tranquila, pois o domínio da leitura e da escrita é essencial para o domínio de outros saberes constituídos nas práticas sociais das diferentes relações com o mundo da cultura letrada.

Segundo Rosemberg (2016), os primeiros programas nacionais brasileiros de educação infantil foram influenciados por agências intergovernamentais ligadas à Organização das Nações Unidas (ONU) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), nos anos 1970, que incentivavam a transmissão de valores às novas gerações. Nesse contexto, o MEC nos anos 70 instituiu a Coordenação do Pré-Escolar, e em 1977 foi criado o Projeto Casulo, vinculado à Legião Brasileira de Assistência (LBA), que tinha o intuito de atender as crianças de zero a seis anos de idade. O referido projeto foi o primeiro programa nacional de massa com objetivo voltado à assistência social que ampliou e demarcou o conceito de desenvolvimento integral da criança.

É válido ressaltar que preocupações recorrentes com a criança e com seu desenvolvimento durante a alfabetização levaram à instituição, no governo de Franco Montoro (1983-1986), do Ciclo Básico de Alfabetização na Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Naquele momento, o intuito era diminuir os elevados indicadores de reprovação nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

Outra ação importante no sentido de melhorar as condições de alfabetização nas séries iniciais ocorreu em 1992, na cidade de São Paulo, por meio da Secretaria Municipal de Educação. Durante o governo de Luiza Erundina (1989-1992), surgiram os ciclos de aprendizagens, com o objetivo de romper com a seletividade e exclusão social do processo de alfabetização.

Posteriormente, durante o primeiro governo de Mário Covas (1995-1998), a secretária de educação Rose Neubauer apresentou uma proposta para resolver os problemas da alfabetização nas séries iniciais - o Programa de Reorganização da Trajetória Escolar com as classes de aceleração, e com uma proposta curricular de ciclos de progressões I e II.

As três propostas acima mencionadas têm elementos em comum, como a questão dos ciclos de aprendizagem, mas possuem diferenças enormes, especificamente quanto à sua implementação. A título de exemplo, a proposta para a rede municipal de ensino feita por Luiza Erundina se deu em um contexto de outras mudanças importantes para a educação municipal, que fortaleceram a carreira docente e melhoraram as condições de trabalho. O Estatuto do Magistério, elaborado nesse período, deu à rede municipal de ensino e a seus trabalhadores, condições que não existiam na rede estadual de ensino de São Paulo. Um elemento fundamental desse processo diz respeito ao fato de haver na rede municipal de ensino o cargo de coordenador pedagógico, ao passo que na rede estadual esse sempre foi uma função.

Ademais, as propostas mencionadas estavam inseridas em um debate sobre a concepção de infância no Brasil, que a partir da década de 1980, tornou grande vulto com a redemocratização da sociedade brasileira, tendo como importante marco a Constituição Federal (CF) de 1988. A CF definiu a criança como um sujeito de direitos e estabeleceu a educação infantil como dever do Estado. Assim, em 1991, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituiu

um marco legal que foi fundamental para a garantia de direitos das crianças e adolescentes, considerado um grande avanço nas políticas de proteção social.

Por conseguinte, a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) de 1996, reafirmou a Educação Infantil como a primeira etapa da Educação Básica e a obrigatoriedade do Estado em fornecê-la. O conceito de desenvolvimento integral da criança, referenciado desde os anos 70 com o Projeto Casulo, primeiro programa nacional de massa no Brasil a reivindicar a creche para crianças desde os zero anos de vida, foi ampliado com o artigo 29 da LDBEN/1996, que estabeleceu a obrigatoriedade do Estado em oferecer condições para as crianças de zero a seis anos de idade de desenvolvimento *em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade* (BRASIL, 1996 a).

Na década de 90, foi definido um currículo nacional de base comum com a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), definindo os pressupostos gerais para uma educação de qualidade.

Ainda na década de 90, houve um intenso processo de reformas na educação, em grande medida ocorridas no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-1998). Políticas estas que impactaram todos os espaços educacionais, como financiamento, organização curricular, formação de professores e organização do sistema. No campo curricular, surgiu a definição de um currículo nacional de base comum, com a elaboração das DCNs e dos PCNs. No campo do financiamento da educação, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) em 1996, instituído pela Emenda Constitucional 14/1996 e regulamentado pela Lei 9.424 e pelo Decreto 2.264/1997, que definiu uma nova sistemática de redistribuição da estrutura de financiamento dos recursos destinados ao Ensino Fundamental, não incluindo a Educação Infantil.

Desde a CF de 1988, 25% das receitas dos estados e municípios seriam destinados à Educação. Com o FUNDEF, 60% desses recursos, ou seja, 15% da arrecadação global dos estados e municípios, ficaram reservados ao Ensino

Fundamental. Nesse contexto, novos critérios de distribuição e utilização dos principais impostos de estados e municípios promoveram a partilha de recursos entre o Governo Estadual e seus municípios, considerando o número de alunos atendidos em cada rede de ensino (BRASIL,1996b).

Em 2008, por decisão de políticas públicas foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que previu a inclusão não apenas o Ensino Fundamental, mas também da Educação Infantil e o Ensino Médio. Como a previsão inicial era de 14 anos, ou seja, até 2020, em decisão recente, o Congresso Nacional transformou o FUNDEB em preceito constitucional.

Ademais, a implantação de avaliações em larga escala, com ênfase na avaliação dos resultados também foi parte dos processos de reformas educacionais desse período. Nesse contexto, o Estado deixaria de somente ser administrador, para ser um avaliador, de tal maneira que as avaliações em larga escala passariam a ser parte do cotidiano das escolas, redefinido objetivos e interferindo diretamente na organização dos sistemas de ensino.

De modo geral, a década de 1990 marcou um processo de reformas educacionais orientadas em grande parte pela perspectiva demandada pelos espaços produtivos, com a predominância de conceitos como produtividade, eficiência e novas demandas de qualificação profissional (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Tais políticas, seguiram, em grande parte, as diretrizes definidas por agências multilaterais, que visaram reorganizar os sistemas de ensino, os currículos e as expectativas da educação. No esteio do discurso da educação para todos, que situou a educação como elemento central para melhorar os indicadores de competitividade do país e de contenção da pobreza, o governo de Fernando Henrique Cardoso priorizou a universalização do Ensino Fundamental, como demonstrou a criação do FUNDEF. O esforço se deu no sentido de ampliar a oferta de vagas, o que de fato ocorreu, mas as condições de trabalho docente, bem como de formação docente para as séries iniciais, não obtiveram o mesmo esforço de investimento. O resultado desse processo foi que a universalização do Ensino Fundamental ocorreu, mas em condições que não melhoraram os

indicadores de alfabetização. É válido ressaltar que esse conjunto de políticas estabeleceu normas e padrões que foram seguidos pelos entes federativos.

Assim, no contexto do amplo conjunto de políticas educacionais produzidas na década de 90, os problemas básicos da educação, como a alfabetização, continuavam a fazer parte das preocupações dos educadores. Em 2008, no segundo ano da gestão do governo de José Serra (2007-2010), a implementação de seu projeto educacional, consubstanciada no Projeto São Paulo Faz Escola, definiu uma série de metas e ações. Entre os temas de preocupação, o governo paulista atribuiu à alfabetização papel de destaque, tendo em vista os indicadores oficiais do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que mostravam resultados considerados muito ruins. Em decorrência desses resultados, a proposta apresentada pelo governo para melhorar os dados sobre a alfabetização em São Paulo foi o Programa Ler e Escrever. Como veremos ao longo do texto, o Programa Ler e Escrever foi elaborado inicialmente pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 2005, período em que a gestão municipal era comandada por José Serra.

Tendo definido que o objeto de nossa pesquisa seria o Programa Ler e Escrever, os passos iniciais da pesquisa se deram no sentido de realizar o levantamento da produção acadêmica sobre o objeto. Tendo em vista que nosso interesse de pesquisa teve como centro a implementação do Ler e Escrever na rede estadual de ensino de São Paulo em 2008, realizamos o levantamento de teses e dissertações que trataram especificamente desse momento em diante.

Em consulta à plataforma CAPES com os descritores Programa Ler e Escrever entre aspas foram encontrados 59 documentos, sendo 7 teses de doutorado e 52 dissertações de mestrado. Os temas abordados sobre o Programa Ler e Escrever foram diversos e abrangeram tanto estudos realizados na rede municipal como na rede estadual, devido à transposição do programa da prefeitura para o estado de São Paulo em 2008. Foram abordados aspectos da formação de professores, políticas educacionais, alfabetização, conteúdos específicos do programa, material didático, análise documental dos guias do

programa, práticas de professores coordenadores e gestores, ensino, avaliação, formação do aluno pesquisador e currículo.

Apresentamos a seguir, um quadro com as teses de doutorado encontradas e cinco dissertações de mestrado selecionadas pela aderência ao tema, e que serão discutidas a seguir.

Dissertações e Teses - Ler e Escrever		
Ano/Tipo	Título /Autor	Abordagens
2013- dissertação - PUC - Campinas	A consciência fonológica e o programa Ler e Escrever - Ana Carolina Torres Vespoli	alfabetização / currículo
2017 - dissertação - UNINOVE	O programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo - Tatiane Affonso Gimenes	formação de professores / política educacional
2014 - dissertação - Centro Universitário Moura Lacerda	As atribuições do Supervisor de Ensino no Programa "Ler e Escrever" da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo - Márcia Susana Pinto Zoccal	alfabetização / currículo / atribuições do supervisor municipal
2013 - dissertação - PUC - Campinas	A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no ensino fundamental: análise de aulas de educação física - Maria Salete Pereira Santos	brincar e o currículo dos anos iniciais
2014 - dissertação - PUC - Campinas	Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo - Leandro Gapareti Alves	formação de professores/currículo
2017 - tese UNESP-Marília	Ações do programa paulista Ler e Escrever sob os sentidos bakhtinianos de forças centrípetas e centrífugas - Vanessa Alves do Prado	formação de professores / política educacional
2013 - tese - PUC - São Paulo	Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas - Ivete Picarelli	currículo / classes heterogêneas anos iniciais
2016 - tese - UNICAMP	As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal - Silvia Aparecida de Carvalho	política educacional de documentos quanto ao ler e escrever
2016-tese UFUSCAR	Programa Ler e Escrever e o processo de escolarização	análise documental dos Guias do Programa Ler e Escrever
2017 - tese FEUSP	Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP – Isabel Villalobos	análise da consistência e utilidade do material didático integrante do programa Ler e Escrever
2013 - tese PUC-SP	Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula - Marília Alves Facco	apropriação das diretrizes do Programa Ler e Escrever
2017 – tese Centro Universitário FIEO OSASCO	Aproximações entre humor e literatura infantil – Mariana Pereira dos Reis	Análise dos (temas curriculares ou psicológicos), do acervo oferecido pelo programa "Ler e Escrever"

É válido pontuar que o Programa Ler e Escrever, segundo Carvalho (2016), se constituiu em uma tentativa de reverter o fracasso escolar da rede municipal de ensino de São Paulo, sendo o primeiro programa a oficializar uma opção teórica, com desdobramentos didático-pedagógicos em formato de orientações curriculares. No contexto do debate e das disputas em torno de

concepções de modelos de alfabetização, leitura e escrita, o Programa Ler e Escrever apresentou concepções teórico-metodológicas diferentes daqueles presentes no Movimento de Reorientação Curricular, da gestão de Luiza Erundina 1989-1992. O Programa Ler e Escrever, na realidade, preconizava a alfabetização específica da escrita, acompanhada posteriormente ao processo de letramento.

Ademais, o Movimento de Reorientação Curricular, documento elaborado pela Prefeitura Municipal de São Paulo, preconizou o currículo em ação e estimulou debates e reflexões acerca da constituição de uma escola popular e democrática. Tal documento previa três momentos distintos: com problematização, organização e retorno às escolas dos caminhos propostos para o trabalho pedagógico. Assim, o Programa Ler e Escrever, no município de São Paulo, amparado na abordagem construtivista, divergia do documento do Movimento Reorientação Curricular, que indicava práticas de leitura e escrita mediadas, baseadas na concepção de Vygotsky, com textos na linguagem dos alunos (SÃO PAULO (Município), 1990).

Para Facco (2013), o Programa Ler e Escrever enaltecia a formação continuada e a orientação curricular, como auxílio ao professor nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Quanto ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, este foi embasado pela abordagem construtivista de origem piagetiana, incorporada ao ideário educacional brasileiro na década de 1980, em que se predominava as ideias de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Ressaltamos que o Programa Ler e Escrever estimulava os professores a seguirem o guia de planejamento, que priorizava intervir, questionar e impulsionar a aprendizagem dos alunos. Além disso, o programa fazia uso de uma racionalidade técnica e do monitoramento dos profissionais da educação em prol dos indicadores de qualidade, pautados no modelo metodológico de resolução de problemas.

Nesse contexto, a tese de Villalobos (2017) analisou a consistência e a utilidade do material didático do Programa Ler e Escrever, adotado pelo estado de São Paulo. Por meio de avaliações e intervenções realizadas com crianças, a autora afirmou que diante das dificuldades para a alfabetização de crianças no Brasil, a proposta de alfabetização construtivista do ponto de vista das políticas

públicas recebeu críticas em diferentes localidades, quando baseada nas estatísticas de resultados comparados a metodologias mais tradicionais.

Ademais, Villalobos identificou que as dificuldades na alfabetização no Brasil permaneciam e eram compatíveis à proposta de alfabetização construtivista, medidas por meio de avaliações e intervenções durante o processo de aquisição da leitura e da escrita. Entretanto, não foram encontradas evidências empíricas de adesão da abordagem construtivista no Programa Ler e Escrever, apesar da similaridade metodológica do modelo da psicogênese da língua escrita de Ferreiro e Teberosky.

Nesse ínterim, a autora destacou, no contexto das avaliações em larga escala, a influência das avaliações internacionais no final do século XX e início do século XXI. Naquela época, o conceito de competências passou a nortear a educação municipal e em caráter estatal, a ser medido por avaliações como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordenava o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA); e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com foco na equidade.

Já Prado (2017), em seu estudo, afirmava que o material didático do Programa Ler e Escrever, como o currículo oficial de base comum para a rede estadual paulista de ensino, alterou a função do professor, ao instituir um currículo comum materializado pelos guias. Segundo a autora, o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) passou a ser um indutor de currículo e motivador das formações, direcionando propostas de atividades com projetos prontos, sobre o quê ensinar e como ensinar. Além disso, o material disponibilizado pelo guia didático para uso em sala de aula era prescritivo e padronizado pelo currículo oficial, com modelos abstratos de linguagem, que instigavam modelos predeterminados e repetitivos no processo de alfabetização. Prado mencionou as contradições do Programa, especificamente de sua orientação curricular, que em tese, é referendado na obra de Alice Casemiro Lopes, mas que apresentava, na realidade, um currículo prescritivo. A autora destacou, também, a ação do Fundo para o Desenvolvimento da Educação (FDE), que a partir de 2008 passou a distribuir

materiais didáticos para as escolas estaduais paulistas do ciclo I (1º ao 5º ano) no Programa Ler e Escrever, com objetivos comuns para o desenvolvimento do currículo oficial, que em 2013, foi transformado em documento oficial com orientações fundamentais.

Sob outra ótica, Simioni (2016) salientou como o Programa Ler e Escrever, por meio de uma proposta de parceria entre a escola pública e a universidade, visava debater e refletir sobre a teoria vivenciada na escola, a fim de minimizar e recuperar o atraso na aprendizagem dos alunos, tendo como suporte materiais didáticos. Na perspectiva da autora, que utilizou como base para discutir a concepção curricular os princípios de Sacristan (2000), o Programa Ler e Escrever se resumia a um apanhado de materiais didáticos acabados e prontos a serem reproduzidos, que pouco contribuía para o avanço de alunos com atraso na leitura e na escrita. Destacando, ainda, que o programa utilizava sondagens para o avanço dos alunos do Ensino Fundamental Anos Iniciais (EFAI), e que as hipóteses alfabéticas não correspondiam a um retrato fiel do processo de alfabetização.

Ademais, Picarelli (2013) analisou a influência ativa da concepção curricular, de educação e da diversidade na qualidade de vida dos alunos, considerando a função da escola, do ensino e da aprendizagem, compreendendo o currículo como *práxis*. Seu estudo foi baseado, principalmente, em Vygotsky (1988), Perrenoud (2001) e Sacristan (2000), que orientaram o debate sobre o currículo, as ações pedagógicas e a interpretação das políticas públicas voltadas à aprendizagem dos alunos, nas séries iniciais do Ensino Fundamental do Estado de São Paulo. Com base em Sacristan, afirmava que o currículo possuía uma função socializadora da prática pedagógica em movimento para o ensino. Entretanto, o conteúdo curricular, que fazia parte do Programa Ler e Escrever era único, e a possibilidade do professor em flexibilizá-lo era muito pequena.

O texto de Reis (2017) avaliou o acervo literário oferecido pela rede estadual de ensino de São Paulo, para as escolas de Ciclo I do Ensino Fundamental. Focou, principalmente, nos diferentes gêneros de humor, na variedade de linguagens e nos princípios condizentes com as Orientações

Curriculares do Ciclo I da SEE/SP. Reis concluiu que a literatura infantil nos trazia vários questionamentos dirigidos às crianças, mas sob ótica de um adulto, e inferiu que obras literárias que continham o gênero de humor aproximavam as crianças da aquisição da leitura e a gostar de ler por meio de obras literárias. A autora também constatou que o humor na literatura infantil facilitava o entendimento do mundo dos adultos de maneira educativa e transformadora, considerando os aspectos éticos e políticos da interação social.

Ainda, Reis detectou a emergência de pesquisas que analisassem a receptividade dos jovens leitores para escolha das obras a serem lidas na escola e nas atividades propostas em sala de aula, sendo essa uma atitude fundamental para o enfrentamento das dificuldades cotidianas da escola e para a socialização dos indivíduos. Evitando assim, no EFAI, abordagens simplistas de textos pobres que não atraíam os pequenos ao universo literário e muito menos despertavam o desejo de ler.

Com o que diz respeito às dissertações de mestrado, ao examinarmos estas, 5 (cinco) discorreram sobre o currículo do Programa Ler e Escrever. Apresentamos a seguir as principais questões abordadas nessas dissertações.

De início, Gimenes (2017) e Vespoli (2013) acentuaram que o Programa Ler e Escrever, com foco no Ensino Fundamental I, precisava ser revisto e melhorado, considerando as peculiaridades dos contextos escolares. Gimenes salientou a formação adequada aos professores, e Vespoli apontou fragilidades no desenvolvimento da consciência fonológica, essencial nos anos iniciais da alfabetização e que poderia impedir a meta do programa, quanto à alfabetização até os oito anos de idade.

Já Prado (2017) considerou que o Programa Ler e Escrever almejava um currículo mínimo e comum para o estado, e que o SARESP se constituiu em um sistema indutor de avaliação externa para a educação básica das séries iniciais. Salientou, também, a contradição do programa com aspectos construtivos das hipóteses alfabéticas e as questões prescritivas dos guias curriculares de planejamento didático e das avaliações em larga escala.

Alves (2014), por sua vez, apresentou um estudo investigativo das propostas do programa, a distribuição do material didático, a parceria da escola com a família, a formação de professores e a orientação aos pais dos alunos do

Ensino Fundamental. Já Santos (2013) destacou a necessidade de um novo currículo para o Ensino Fundamental de nove anos, que considerasse o brincar.

Ainda, Picarelli (2013) e Zoccal (2014) realizaram análises documentais e bibliográficas do programa. Picarelli salientou a universalização e heterogeneidade de sondagens realizadas por professores e coordenadores. Já Zoccal avaliou o currículo e as atribuições do supervisor de ensino quanto à utilização, custo dos materiais e as dificuldades de aprendizagem relacionadas à leitura e à escrita.

Por fim, a dissertação de Santos (2013) destacou a emergência da constituição de um novo currículo para o Ensino Fundamental que valorizasse o brincar, devido ao ingresso da criança promulgado pela Lei 11.274/06, um ano antes, ou seja, com seis anos de idade. Santos discorreu sobre a importância das aulas de Educação Física para a constituição desse novo currículo, com brincadeiras que considerassem os conhecimentos históricos e sociais das crianças.

Em suma, podemos afirmar que as teses e dissertações apresentadas instigaram maiores investigações no Programa Ler e Escrever para a ampliação, a articulação e a efetivação da alfabetização no EFAI, numa construção curricular horizontalizada e processual da aprendizagem, com apropriação da leitura e da escrita menos contraditória, com aquisições pertinentes e universais.

Assim, até o momento, o Programa Ler e Escrever apresentou fragilidades na construção interacionista da leitura e da escrita, pois o uso social da escrita não foi abordado como veículo primordial, como salientaram os estudos de Gimenes (2017) e Vespoli (2013).

Nesse íterim, Carvalho (2016) destacou o contexto do debate e disputas em torno de modelos de alfabetização que contrapunham concepções teórico-metodológicas debatidas como o Movimento de Reorientação Curricular nos anos 90, pois o Programa Ler e Escrever priorizava o processo de aquisição da escrita, para posteriormente valorizar o letramento em interação social.

Villalobos (2017), por sua vez, salientou no programa aspectos frágeis similares à abordagem construtivista e que este não atingiu, até o momento, êxito

no processo de alfabetização, medido por avaliações externas, quando comparado a metodologias tradicionais.

Dessa maneira, as avaliações internas e externas foram destacadas no Programa Ler e Escrever, como o SARESP, reconhecido como um agente motivador do processo, não priorizando a construção social do conhecimento em interação para formação humana, como destacado por Prado (2017). Assim, nos parece que as formações, os guias e os manuais do programa, foram meros roteiros para avaliações externas, não tendo sido pensados para a construção de um conhecimento universal e comum.

Além disso, podemos observar que a flexibilidade do conteúdo curricular do Programa Ler e Escrever parecia muito pequena e se resumia a um agrupamento de materiais didáticos prontos a serem reproduzidos. A utilização da racionalidade técnica e do monitoramento dos profissionais da educação pelos indicadores de qualidade estava pautada no modelo metodológico de resolução de problema, como apontado por Picarelli (2013), Simioni (2016) e Facco (2013).

As questões problematizadas por esses trabalhos abordaram aspectos significativos do Programa Ler e Escrever, bem como das dificuldades que o tema da alfabetização encerra. Após analisarmos esses estudos, definimos que nossa contribuição se daria no campo dos fundamentos que estruturaram o Programa Ler e Escrever, especificamente de sua concepção pedagógica e curricular. Assim, formulamos a questão geral nessa perspectiva, orientando nossa pesquisa no sentido de saber quais fundamentos pedagógicos orientam a proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever, implementado pela SEE/SP, em 2008, especificamente a concepção curricular que o orienta.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa foi o de verificar quais referências conceituais e teóricas orientam os documentos e fundamentam o Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo. Já os objetivos específicos da pesquisa foram:

1. Descrever o processo de construção do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;

2. Descrever e analisar os documentos utilizados como referência para o Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;
3. Descrever e analisar a organização dos materiais didáticos elaborados para o Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo;
4. Descrever e analisar as referências teóricas e conceituais que fundamentam os documentos elaborados para o Programa Ler e Escrever da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

Assim, a presente pesquisa tratou-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter documental. A pesquisa qualitativa seria caracterizada por investigações qualitativas, com intuito de generalizar resultados, uma técnica muito utilizada nas áreas das ciências sociais com triangulação dos dados para uma representação estrutural. O caráter documental da pesquisa qualitativa decorreria da coleta e da seleção de informações por meio de fontes diversas, como veremos na sequência.

As fontes da pesquisa se constituem de documentos de orientação curricular, que foram referencias para o Programa Ler e Escrever:

- a) o documento Actualización Curricular – EGB lengua – documento de trabajo n. 2, elaborado pela Secretaria de Educación de Buenos Aires, de 1996;
- b) os Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série, 1997 e;
- c) o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume III, de 1998.

Também foram fontes da pesquisa os documentos produzidos no processo de implementação do Programa Ler e Escrever pela SEE/SP:

- a) as Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática Ciclo I;

- b) o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1ª série,
- c) o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2ª série;
- d) o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 3ª série;
- e) o Projeto Intensivo de Curso - 3ª série,
- f) o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador do 4º ano;
- g) o Projeto Intensivo no Ciclo - PIC – 4ª série e;
- h) o Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador – 5º ano.

Em termos estruturais, o texto está assim organizado. Inicialmente a introdução, seguida do processo de implementação do Programa Ler e Escrever como política educacional, desde sua origem em 2005, quando é implementado na rede municipal de ensino de São Paulo e sua implementação, em 2008, na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. Em seguida apresenta e analisa autores, conceitos e referências presentes nos documentos do Programa Ler e Escrever. Na sequência analisa documentos curriculares que tiveram importância para o Programa Ler e Escrever. Apresenta os documentos que foram produzidos para fundamentar o Programa Ler e Escrever. E, por fim, expõem as Considerações Finais, destinada à síntese da concepção pedagógica e curricular do Programa Ler e Escrever.

2. A ORIGEM DO PROGRAMA LER E ESCREVER

Este capítulo apresenta o processo e as políticas educacionais que fundamentaram a criação e a instituição do Programa Ler e Escrever, primeiro na rede municipal de ensino de São Paulo e, posteriormente, na rede estadual de ensino de São Paulo. O capítulo está dividido em três partes, a primeira parte apresenta o Programa São Paulo é uma Escola, instituído no primeiro ano da gestão do prefeito José Serra (2005-2006), que tinha como objetivos gerais a ampliação do tempo e do espaço não escolar para o processo de ensino e aprendizagem na rede municipal de ensino. É no contexto dessa política educacional que surgiu o Programa Ler e Escrever, que é abordado na segunda parte do capítulo. Já a terceira parte do capítulo apresenta o processo de implantação do Programa Ler e Escrever para o Ciclo I do Ensino Fundamental I na Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo.

2.1- Programa São Paulo é uma Escola

Esse programa foi parte da política educacional do município de São Paulo, criada na gestão do prefeito José Serra (2005-2006), que visou ofertar aos alunos da rede pública municipal atividades de caráter educacional, social, cultural e esportivo, além do período de aula. O programa foi instituído pelo Decreto Municipal 46.017 de 2005, no âmbito das escolas municipais de São Paulo, com uma proposta que visava ampliar o tempo para o processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento integral da criança, e a utilização dos espaços ociosos da cidade, com caráter educacional, social, cultural e esportivo no pré e no pós-aulas.

A elaboração do programa contou com integrantes do gabinete da Secretaria Municipal de Educação (SME), da Diretoria de Orientação Técnica (DOT) e de gestores. Foram normatizados convênios entre a SME e entidades sem fins lucrativos, Organizações Não Governamentais (ONGs), associações, institutos e fundações para o desenvolvimento de oficinas e atividades apropriadas.

As iniciativas para a delimitação dos objetivos do Programa São Paulo é uma escola foram expressas e subsidiadas pelo Decreto Municipal 46.017 de

2005, que estabeleceu o marco regulatório, considerando os graves problemas detectados no desempenho dos alunos do ensino público de São Paulo.

Os resultados obtidos pelos Sistemas de Avaliação para a Educação Básica (SAEB) e o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), revelam que o desempenho escolar dos alunos do ensino público em São Paulo é crítico, em alguns casos muito crítico. Os estudantes com desempenho muito crítico apresentam uma alta taxa de distorção idade série, 58% deles estão acima da idade considerada adequada para a 4ª série, que é de 3 anos. Mais da metade dos alunos, 55%, chega à 4ª série do Ensino Fundamental sem ter desenvolvido competências e habilidades de leitura e 52% desses mesmos alunos demonstram profundas deficiências em matemática. (SÃO PAULO (Município), 2005 a s/p)

Os objetivos do Programa São Paulo é uma Escola foram assim definidos:

I. Estabelecer ligação com o processo pedagógico por meio de ações de apoio escolar, leitura e orientação à pesquisa; II. Proporcionar o aumento qualificado do acesso dos alunos aos equipamentos sociais do Município de São Paulo; III. Contribuir para o enriquecimento cultural nas diferentes áreas do conhecimento; IV. Proporcionar aos educandos condições de uso das diferentes linguagens verbal, plástica, corporal e outras, como meio de produzir, expressar e comunicar suas ideias, usufruir e interpretar as produções culturais em contextos públicos e privados; V. Desenvolver o sentimento de confiança na capacidade afetiva, física, cognitiva, ética, estética, de inter-relação pessoal e de inserção social; VI. Ampliar o tempo de permanência da população infanto-juvenil nos espaços educacionais específicos, no processo de ensino-aprendizagem, promovendo orientação de estudos, atividades de leitura e outras; VII. Usar o espaço e o tempo pós-escola para desenvolver a prática da “Escola Promotora de Saúde”; VIII. Orientar a realização de lição de casa, especialmente para aqueles alunos que não dispõem de facilidades em sua casa. (SÃO PAULO (Município), 2005 a, s/p)

De início, pontuamos que o Programa São Paulo é uma Escola definiu propostas de ações para transformar os espaços e/ou horários disponíveis, abrangendo oportunidades de enriquecimento cultural para a produção de conhecimento e integração social, com intuito de tornar São Paulo uma ‘Cidade Educadora’, que foi o slogan do governo José Serra (2007-2010).

Essa experiência considerou, segundo o Programa São Paulo é uma Escola, o processo de ensino aprendizagem na diversidade cultural em uma construção coletiva, e não apenas em uma construção individual, uma experiência análoga ao que ocorreu na década de 1980, no Programa de Formação Integral da Criança (PROFIC), no governo de Franco Montoro (1983-

1986), que foi uma referência positiva para o desenvolvimento integral da criança.

Ademais, o Programa São Paulo é uma Escola anunciou como objetivo superar as dificuldades da saúde na infância, mencionadas anteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1998 a), que sugeririam situações direcionadas a promover atitudes e aptidões dentro do espaço físico da escola, numa atmosfera significativa para a aprendizagem avaliada por indicadores, com subsídios de ações e relações problematizadas pelas regras e valores que os norteavam.

No Decreto Municipal 46.017 de 2005, estava descrito que a fragmentação do processo de ensino aprendizagem poderia ser superada num arranjo curricular, com diretrizes claras e objetivas para a organização das atividades, e uma educação integral para as crianças, os jovens e os adultos. Tal condição era relevante para garantia do acesso, permanência e inclusão digital dos alunos, com organização para o acompanhamento da vida escolar com ações culturais e esportivas promotoras de saúde.

Na consideração do desenvolvimento das crianças, o Programa São Paulo é uma Escola sugeriu novas formas de acompanhamento a serem utilizadas no Ensino Fundamental, e não o término do educar e cuidar na educação infantil. Nessa ótica, o foco nas atividades escolares deveria contar com organização, supervisão e orientação amparadas em vivências diversificadas, articulando o processo pedagógico fora do horário de aula, ao desenvolvimento da leitura e da escrita, como uma possibilidade de que os alunos usufríssem dos equipamentos culturais da cidade de São Paulo.

Posteriormente, o Decreto Municipal 46.017, de 2005, foi alterado pelo Decreto Municipal 47.692, de 2006, que estabeleceu no artigo quarto que:

Integram o programa de que trata este decreto os demais projetos e programas instalados na Rede Municipal de Ensino, tais como Recreio nas Férias, Programa de Prevenção da Violência nas Escolas, EDUCOM - Educomunicação pelas ondas do rádio, Programa Agita Sampa, Projeto Escotismo, Projetos de Educação Sexual, Projetos de Ensino Bilíngüe e Projeto Xadrez - Movimento Educativo, dentre outros. (SÃO PAULO (Município), 2006, s/p)

Já o Decreto Municipal 52.342 de 2011, revogou o Decreto Municipal 47.692 de 2006, e previa a ampliação progressiva do período de permanência do aluno na escola, com a finalidade de metas de aprendizagem para os alunos do Ensino Fundamental estabelecidas no Plano Plurianual.

Art. 1º. Fica instituído o Programa Ampliar nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, consistente na oferta de atividades curriculares de caráter educacional, abrangendo as atividades de recuperação de aprendizagem e/ou as de cunho social, esportivo ou cultural, em ampliação ao período regular de aulas.

Art. 2º. O Programa destina-se prioritariamente aos alunos matriculados no Ensino Fundamental, nas unidades educacionais da Rede Municipal de Ensino, que ampliarão o seu tempo de permanência na escola para até 7 (sete) horas diárias. (SÃO PAULO (Município), 2011, s/p)

Nesse contexto, o Programa São Paulo é uma escola foi estabelecido no município de São Paulo e almejou romper com práticas derivadas do ensino tradicional que vinculavam a aprendizagem, restritamente, às práticas desenvolvidas no âmbito escolar. Nessa lógica, para vencer a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem foi sugerido um arranjo curricular abrangente que valorizaria as práticas sociais e culturais dos aprendizes.

A seguir abordaremos a instituição do Programa Ler e Escrever pela SME/SP, suas prioridades e objetivos.

2.2 - O Programa Ler e Escrever elaborado pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo – SME/SP

O Programa Ler e Escrever foi organizado para o Ensino Fundamental I, Ciclo I da SME/SP para as escolas da sua rede, aplicada ao Ensino Fundamental (I), - EF-I. O programa surgiu originariamente priorizando a alfabetização para a rede de escolas da SME da cidade de São Paulo, com preponderância para as escolas do Ciclo I, do EFAI-I.

Em 2005, a SME/SP iniciou a implantação do processo de ensino e de aprendizagem em ciclos, para melhoria da qualidade nos anos iniciais do Programa Ler e Escrever, tendo prioridades as escolas municipais. O secretário de educação municipal à época, José Aristodemo Pinotti, deliberou por meio da

Portaria 6.328, de 2005, as atribuições e objetivos do programa. A portaria apresentou as seguintes razões para a instituição do programa:

(...) necessidade de implementação do processo de ensino e aprendizagem em Ciclos; a imprescindibilidade de se investir na efetiva melhoria da qualidade de ensino; os altos índices de defasagem idade/ano dos ciclos a serem superados; a urgência de solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos, com relação às competências de ler e escrever (...). (SÃO PAULO (Município), 2005 b)

No primeiro semestre de 2005, o Programa Ler e Escrever previa o envolvimento de gestores e a criação de condições institucionais favoráveis à aprendizagem, com fortalecimento pedagógico de planejamentos eficientes para a produção do conhecimento nas Unidades Escolares (UEs). Contou com equipes pedagógicas das Coordenadorias de Educação Gestão Pedagógica, aprendizagem na escola: ponto de partida, ponto de chegada e diretrizes para subsidiar e dar referências ao documento, com orientações gerais e planejamento para os anos iniciais da alfabetização. (SÃO PAULO (Município), 2005 c)

A partir de 2006, na transição da gestão José Serra/ Gilberto Kassab na prefeitura de São Paulo, o Programa Ler e Escrever passou a contar com projetos, com o intuito de reverter o quadro de fracasso escolar ocasionado pelo analfabetismo e pela alfabetização precária dos alunos do Ensino Fundamental e Médio. O programa contou com desenvolvimento dos projetos: Toda Força ao 1º ano do Ciclo I, Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC e Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II, que foram discriminados na Portaria da Secretaria Municipal da Educação – SME 6.328 de 2005. (SÃO PAULO (Município), 2005 b)

A seguir, realizaremos a apresentação dos projetos criados com o intuito de reverter o fracasso no EFAI na SME na cidade de São Paulo.

Toda Força ao 1º ano do Ciclo I

O projeto Toda Força ao 1º ano do Ciclo I considerou que o primeiro ano da escolaridade obrigatória influenciava e tinha um papel decisivo na vida dos alunos, e que o papel do professor era muito importante para a aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos. Pesquisas e avaliações educacionais

indicaram que os alunos que conseguiam êxito na alfabetização ao final desse período, eram propensos a maior sucesso nas aprendizagens ao longo do Ciclo I, e, que geralmente, os alunos não alfabetizados ao final do primeiro ano acumulavam fracassos e terminavam retidos ao final do 4º ano do Ciclo I. Em 2004, numa pesquisa por amostragem, foi comprovado que entre os alunos que cursavam o 3º ano do Ciclo I, 30% não escreviam convencionalmente.

É válido pontuar que a metodologia do projeto estabeleceu na descrição do programa como prioridade: a formação do Coordenador Pedagógico responsável pelo Ciclo e de todos os professores regentes do 1º ano do Ciclo I; a elaboração de material de orientação para os professores; e convênios com Universidades ou Institutos Superiores de Educação (ISE). Os convênios visavam o apoio pedagógico às classes de 1º ano com estudantes de licenciatura em estágio supervisionado que atuavam como auxiliares pedagógicos. A parceria foi priorizada como medida a evitar o fracasso escolar no 1º ano do Ciclo I. Foram descritos critérios para atribuição das classes de 1º ano, preferencialmente, aos professores titulares com Jornada Especial Integral (JEI).

As estratégias de ações para a formação do Coordenador Pedagógico foram estabelecidas no projeto, como proposta de responsabilidade da Diretoria de Orientação Técnica da Secretaria Municipal de Educação (DOT/SME) com formação, planejamento, acompanhamento e avaliação. Já para a alfabetização, eram consideradas as concepções de aprendizagem e conhecimentos fundamentais das etapas da escolaridade, e os momentos coletivos de formação dos professores do 1º ano do Ciclo I pautados no Guia de Orientações Didáticas.

Foram produzidos dois materiais, um publicado no documento Comunicado 816/05 - Orientações Gerais para o trabalho com Língua Portuguesa no Ciclo I, publicado em 4 de agosto de 2005 no Diário Oficial, e outro para subsidiar a ação dos professores em sala de aula com planejamentos diários, semanais, mensais e semestrais com fichários e modelos de atividades.

Nas Orientações Gerais para o Ensino de Língua Portuguesa no Ciclo I foram descritos planos de ensino da língua nos quatro primeiros anos do Ensino

Fundamental em Ciclos. De acordo com as orientações, a organização do ensino compartilhava a responsabilidade pela aprendizagem dos alunos com os professores e a escolha de materiais didáticos, construção de indicadores de avaliação, acompanhamento, e que o apoio dos planos de formação continuada das escolas fosse coordenado pela equipe técnica. Com o intuito de alcançar uma maior eficiência no ensino da leitura e da escrita, foram propostos direcionamentos didáticos sistematizados para o início e final do Ciclo I, que abrangiam os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental I com sugestões de modelos de atividades para o planejamento das aulas (SÃO PAULO (Município), 2005 c).

Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC

Para fundamentar o objetivo de reverter o fracasso escolar dos alunos nos anos iniciais foi estabelecido o Projeto Intensivo no Ciclo (PIC), uma ação da DOT/SME no 4º ano do Ciclo I. O PIC apresentou uma análise de dados dos anos de 2000 a 2003, que apontaram que 12% dos alunos matriculados eram retidos no 4º ano, o que é equivalente a 10.000 alunos, e o agravante era que as reprovações podiam ser consecutivas ao longo dos anos e, que, em geral, eram relacionadas à leitura e à escrita.

Nesse contexto, o uso do sistema de escrita de forma autônoma era ressaltado. Como a distorção idade-série, o PIC propunha estratégias que relacionavam o processo de ensino e aprendizagem com apropriação para continuar aprendendo no Ciclo II, tais como: a reorganização do 4º ano; formação de coordenadores pedagógicos e professores; produção de material didático específico (professor e aluno); e o critério de atribuição das classes, preferencialmente, para professores com a opção Jornada Especial Integral (JEI).

Dentro das estratégias para organização de cada sala do PIC por turno, era previsto um número máximo de alunos por classe de até 35, retidos no 4º ano do Ciclo I, alunos com necessidades educacionais especiais, reprovados no 4º ano do Ciclo e acompanhados pelo Professor de Apoio e Acompanhamento à Inclusão (PAAI). O projeto contou com 30 horas/aula semanais distribuídas com

professores: Regente, de Educação Física, Orientador de Sala de Leitura e de Informática Educativa. Assim, a organização curricular das classes que aderiram ao projeto deveria ser coerente à proposta do PIC.

A formação dos professores do PIC foi prevista para que acontecesse nas Unidades Educacionais nos horários destinados ao coletivo e que fosse de responsabilidade do Coordenador Pedagógico o planejamento, acompanhamento e avaliação pautados no material do aluno e do professor publicado pela SME 816/05. O material do professor indicado pelas Orientações Gerais para o trabalho com Língua Portuguesa no Ciclo I e o do aluno foram estruturados em dois cadernos: o de Língua Portuguesa com interface nas Ciências Sociais e Naturais; e o de Matemática.

Ler e Escrever em todas as áreas do Ciclo II

O projeto Ler e Escrever em todas as Áreas do Ciclo II indicava ações para o acompanhamento das demandas sociais e práticas atreladas aos gêneros de divulgação científica, jornalística e literária da esfera escolar. Portanto, apresentava um movimento de transformação da escola que sugeria o que deveria ser ensinado e aprendido pelos alunos, e não somente, o que deveria ser avaliado e utilizado como requisito para o ingresso no Ciclo II.

Os desafios dessa etapa, propostos no projeto, indicavam que algumas competências de leitura e escrita dos alunos não eram suficientes em si só, como a diferenciação entre ler um texto de divulgação científica e apreciar a qualidade de um texto literário. Ainda, os dados apresentados sugeriam que o ensino da leitura e da escrita não eram função exclusiva do professor de Língua Portuguesa, e sim de todo corpo docente.

Para a construção do currículo do Ciclo II, o projeto propunha ações para o trabalho do coordenador pedagógico e para a formação e o comprometimento dos professores de diferentes áreas de trabalho com as práticas de leitura e escrita. Exemplos de tal comprometimento foram: a elaboração de referenciais da competência leitora e escritora nas áreas do conhecimento; orientações didáticas; desenvolvimento das habilidades de leitura e produção de textos; e a instrumentalização da função de mediação na construção de procedimentos para a leitura e escrita.

Para esse processo, o projeto apresentava a necessidade de reestruturação da recuperação contínua e paralela com assessoria da Diretoria de Orientação Técnica (DOT/SME) Ensino Fundamental e Médio e DOTs das Coordenadorias de Educação, a fim de estabelecer diretrizes que orientassem as unidades de ensino numa ação para qualidade.

O Ler e Escrever - Prioridade na Escola Municipal apresentou, em seu bojo, direcionamentos na tentativa de romper com a cultura escolar que permitia que os alunos percorressem os Ciclos sem aprender a ler e escrever. Os dados fornecidos pela SME de São Paulo apontavam que muitos alunos ao término do primeiro Ciclo não dominavam a leitura e escrita e, que alguns, permaneciam sem o domínio ao final do 4º ano do Ciclo, e outros com a permanência das dificuldades das competências de ler e escrever ao longo do Ciclo II. Assim, dada essa necessidade, o programa apresentava estratégias para minimizar as dificuldades dos professores em promover boas situações de aprendizagem para os alunos e ampliação da articulação com a equipe gestora de condições institucionais para uma didática mais eficiente (SÃO PAULO (Município), 2005 a).

Nesse contexto, foi proposto e estabelecido, na Portaria do SME/SP 6328 de 2005, um sistema municipal de Avaliação de Aproveitamento Escolar dos Alunos, com o objetivo de orientar as políticas e recursos da SME em direção à melhoria na qualidade do ensino. Essa implantação passou a articular o processo pedagógico fora do horário de aula com intuito de acesso aos equipamentos culturais da cidade de São Paulo. Os investimentos propostos foram tanto para o Ciclo I como para o Ciclo II, com acompanhamentos e avaliações.

Além do supracitado, um ponto também relevante do programa foram as estratégias de ações para a formação dos professores, que passariam a compartilhar a responsabilidade com o Coordenador Pedagógico no acompanhamento e avaliação dos resultados que visavam a redução do fracasso escolar quanto à alfabetização. Notamos que a implantação partiu do pressuposto de que a didática utilizada pelo corpo docente no EFAI era ineficiente, e que necessitava de prescrições para sua funcionalidade. A

instituição do PIC para os alunos que não apresentavam o desempenho esperado no processo de alfabetização era indicada somente na última série do ciclo, ou seja, na quarta série. Dessa maneira, prevaleceram, na política educacional no município de São Paulo, evidências em mistificar o fracasso escolar no EFAI quantitativamente.

2.3. O Programa Ler e Escrever implementado pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo - SEE/SP

A implantação do Programa Ler e Escrever nas escolas da rede estadual de ensino de São Paulo foi parte da política educacional do governador José Serra (2007-2010). Serra, que era prefeito da cidade de São Paulo, se desincompatibilizou, disputou e ganhou a eleição para governador do Estado em 2006. Como governador, apresentou o Programa São Paulo faz Escola, que previa um amplo conjunto de ações e expectativas para a educação estadual. Entre as medidas anunciadas estava o Programa Ler e Escrever, que foi transposto da SME/SP para a SEE/SP.

Assim, no ano de 2007 formou-se na SEE a equipe do Programa Ler e Escrever, com integrantes do Programa Letra e Vida, da Coordenadoria do Ensino da Grande São Paulo (COGSP), da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP) e da Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), com a colaboração da DOT/SME, para iniciar o programa na rede estadual. Vários encontros formativos envolveram escolas dos anos iniciais – Ensino Fundamental da capital paulista, com gestores, diretores, professores, coordenadores, supervisores de ensino, diretores de escolas e assistentes técnicos pedagógicos, a fim de transformar a escola num espaço de produção do conhecimento e da aprendizagem.

A instituição do programa foi definida em duas fases. A primeira fase previa a criação do suporte inicial para a reforma curricular. Já a segunda fase foi dedicada à construção dos guias curriculares e de documentos para orientações e planejamentos didáticos para o Ciclo I.

Devemos destacar que o Programa Ler e Escrever foi amparado numa Política Educacional ampla, que teve o objetivo de unificar o currículo nas

escolas estaduais, com a implantação do Currículo Oficial no Estado de São Paulo. Em sua estruturação, o programa visava a constituição de uma base comum de conhecimento para os professores e alunos, e orientações para o trabalho do professor em sala de aula.

Em sua implantação em 2007, a primeira fase do programa teve como referência a experiência vivida pelas escolas municipais e a experiência adquirida no Programa Letra e Vida da rede municipal de ensino. Assim, tal fase da implantação envolveu ações de formação de gestores, supervisores, Assistente Técnico Pedagógico (ATP) e diretores de escolas da capital, com o intuito de ampliarem as possibilidades e compreenderem, apoiarem, acompanharem, avaliarem e tomarem decisões visando à promoção da aprendizagem dos alunos (SÃO PAULO (Estado), 2007 a).

Além disso, na primeira fase do Programa Ler e Escrever na SEE/SP, em 2007, também foi definida a adoção da Bolsa Alfabetização no segundo semestre do ano, que tinha o objetivo de desenvolver a competência de leitura e escrita dos alunos nas séries iniciais do Ensino Fundamental. O Programa Ler e Escrever contou, nessa fase, com acompanhamento da pesquisadora argentina Delia Lerner², que embasou a orientação sob os aspectos da Gestão do Ler e Escrever e a articulação dos professores-orientadores das Instituições de Ensino Superior (IES) de instituições públicas e privadas, envolvidas com os Alunos Pesquisadores (AP) no processo de leitura e escrita nos anos iniciais (SÃO PAULO (Estado) 2019).

Outra iniciativa dessa fase do programa, foi o investimento do Programa Ler e Escrever na formação de professores para continuidade da implantação nas salas de aula em 2008. O programa, por iniciativa do Governo Estadual, foi

² Educadora argentina Prof^o Dr^o Delia Lerner foi eleita como consultora da iniciativa no *Programa Ler e Escrever* por conhecer estreitamente a experiência em outros países, acompanhava e orientava a equipe de Gestão do Ler Escrever/Bolsa Alfabetização e os professores-orientadores das Instituições de Ensino Superior, que, diretamente estavam envolvidos na coordenação dos projetos de pesquisa. Ela já esteve no Brasil para dar prosseguimento à consultoria. SÃO PAULO (ESTADO) (2019). Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBiblioteca.aspx?alkfjlkjkjaslkA=284&manudjsns=4&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em 15 de junho 2019.

ampliado para a Região Metropolitana de São Paulo (RMSP) e, em 2009, para Interior e Litoral.

O Programa Bolsa Alfabetização, coordenado por Marisa Garcia e criado pelo Decreto Estadual 51.627 em 2007, introduziu a colaboração e a participação de alunos IES na prática pedagógica de sala de aula da rede regular de ensino do EFAI, apoiando os professores com intuito da recuperação da aprendizagem e obtenção das competências de leitura e escrita. Ademais, destacamos que o Programa Ler e Escrever possuía uma estreita relação e vínculo com a Bolsa Alfabetização do AP (SÃO PAULO (Estado), 2007 b).

Assim, o Programa Ler e Escrever incitava uma didática de alfabetização, uma prática educativa em sala de aula e uma formação inicial de professores como propósitos de discussão do Programa Bolsa Alfabetização, com objetivos de aprimoramento do AP, favorecimento do acesso à leitura e à escrita dos alunos do 2º ano do Ensino Fundamental, recuperação da aprendizagem e comprometimento dos IES com o ensino público.

Destacamos, também, que a Bolsa Alfabetização foi um Projeto da Escola Pública e Universidade na Alfabetização, uma das principais ações do Programa Ler e Escrever, com intercâmbio entre a prática em sala de aula e o ambiente acadêmico, que atuou para a melhoria das condições de alfabetização e contribuiu para a formação dos futuros professores.

No processo de transposição da SME/SP para a SEE/SP, duas fases foram estabelecidas. A primeira delas teve como base os pressupostos da rede municipal para implementação da reforma curricular paulista. A segunda fase, por sua vez, previa a elaboração dos materiais e guias para servirem de apoio aos professores e alunos.

A institucionalização do Programa Ler e Escrever: a Resolução SE/86/2007

A Resolução SE/86/2007 instituiu, para o ano de 2008, o Programa Ler e Escrever no Ciclo I das Escolas Estaduais de Ensino Fundamental das Diretorias de Ensino da Coordenadoria de Ensino da Região Metropolitana da Grande São Paulo, e a SEE/SP, considerando a urgência em solucionar as dificuldades dos alunos de Ciclo I com relação às competências de ler e escrever. Essas

dificuldades, segundo a Resolução, foram expressas nos resultados do SARESP, do ano de 2005, que definiu que:

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 (Estado), 2020, s/p)

Já na segunda fase do programa foi destacado o investimento na melhoria de ensino nos anos iniciais:

Art. 1º que a partir de 2008 seria alfabetizar até 2010 todos os alunos com idade de até oito anos do Ensino Fundamental da Rede Estadual de Ensino, e recuperar a aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental. Art. 2º da mesma resolução integrou os Projetos: Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I; Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I; Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série – PIC - 3ª série; e Projeto Intensivo no Ciclo – 4ª série – PIC - 4ª série. (SÃO PAULO (Estado), 2007 a s/p)

Ainda, nessa fase do programa, houve a elaboração de guias curriculares, documentos complementares e documentos de planejamento, que definiriam um conjunto de linhas de ações articuladas, visando a preparação, seleção, elaboração, acompanhamento e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios.

Nesse ínterim, as ações de caráter geral da Resolução SE/86/2007, estabeleciam a formação do trio gestor, do professor coordenador do Ciclo I e do professor regente, acompanhamento pelos dirigentes de ensino, e publicação e distribuição de materiais de apoio à sala de aula e critérios diferenciados para regência das turmas que participariam dos projetos. As ações de caráter específico consideraram as especificidades do grupo de alunos que atendiam com apoio em materiais e planejamento.

Portanto, a criação do Programa Ler e Escrever na 1ª série do Ciclo I envolvia a formação de professores regentes no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) na Unidade Escolar sob a responsabilidade do professor coordenador, materiais específicos e convênios com as IES. O andamento do trabalho do professor regente com os alunos em sala de aula incluía avaliação, acompanhamento e planejamento, todos orientados pelo professor coordenador e pautados em materiais específicos para a 1ª série, sendo publicados e distribuídos estes: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador - 1ª série; Caderno do professor alfabetizador - 1ª série; Coletânea de atividades do aluno - 1ª série; Livro de textos do aluno - 1ª série; Acervo de 43 livros de literatura infantil por classe; Letras móveis e Assinatura de revistas para o público infantil.

Ademais, o professor regente do Programa Ler e Escrever deveria, preferencialmente, ter participado do Programa Letra e Vida, interagir com o Aluno Pesquisador em formação do Programa Bolsa Alfabetização que atuaria em sala, e ter pontuação diferenciada para evolução funcional se contribuísse satisfatoriamente para aprendizagem dos alunos durante o ano letivo.

Na 2ª série do Ciclo, o programa supracitado apresentava que as expectativas de aprendizagem para a 2ª série decorreriam da autonomia, ou seja, das competências para a leitura e para a escrita já iniciadas na 1ª série, possibilitando o uso da linguagem escrita em diferentes situações, que envolveria a formação dos professores regentes da 2ª série do Ciclo I e material específico para tal. Os critérios eram similares aos dos professores regentes da 1ª série e contemplavam os alunos que não atingissem as expectativas na 1ª série. Já para os professores, a experiência em alfabetização era importante para a adesão ao projeto.

No programa em questão, as orientações para a regência em sala de aula eram efetivadas pelo professor coordenador e pautadas no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas para o Professor Alfabetizador - 2ª série, com destaque nas expectativas de aprendizagem e nos critérios para regência de turmas do Projeto Ler e Escrever na 2ª série do Ciclo I.

O PIC – 3ª série, por sua vez, previa o prosseguimento da escolaridade e o desenvolvimento das competências de ler e escrever para os alunos que tivessem prejuízos nos anos iniciais e não conseguissem êxito no processo de alfabetização. A finalidade do projeto era uma adequação do currículo da 3ª série às necessidades de aprendizagem dos alunos que não obtivessem êxito nos anos anteriores. Esse programa previa medidas adequadas às necessidades de aprendizagem desses alunos. Foi um projeto emergencial, temporário, que envolvia a formação de professores, e a organização curricular diferente das demais 3ª séries do Ensino Fundamental com materiais específicos e critérios para encaminhamento dos alunos ao PIC embasados no resultado do SARESP, ou pelas sondagens de hipóteses alfabéticas de escrita com turma/classe de até no máximo 30 alunos.

O procedimento de publicação e distribuição dos materiais era abrangente e similar às demais séries. Esse projeto envolvia publicação/distribuição dos seguintes materiais: PIC - Projeto Intensivo no Ciclo - 3ª série — Material do Professor com orientações didáticas, Material do Aluno com interface das áreas de Ciências Sociais e Naturais e os conteúdos específicos de Matemática, e acervo de livros de literatura infantil.

O PIC – 4ª série substituiu a Recuperação do Ciclo I, com objetivo que o aluno concluísse o Ciclo I do Ensino Fundamental sabendo ler e escrever, revertendo o quadro do fracasso escolar ao término da 4ª série, e oferecendo oportunidades para que os alunos avançassem na aprendizagem e prosseguissem no Ciclo II, tais quais a formação dos professores, a organização administrativa e curricular diferenciada para as turmas de 4ª série, e os materiais específicos e critérios para encaminhamento dos alunos ao PIC.

Já os critérios para adesão dos alunos na 4ª série/5º ano do PIC eram os mesmos estabelecidos na 3ª série do PIC, e a publicação e distribuição dos materiais da fase final do Ciclo I acompanhava às demais séries.

Os projetos de caráter geral envolviam a formação do Trio Gestor (Supervisores, Diretores, ATP), formação do professor coordenador Ciclo I, e acompanhamento dos dirigentes de ensino. O Trio Gestor participaria, mensalmente, de encontros com as formadoras do programa para discutir,

analisar e aprender sobre os processos pedagógicos da alfabetização, e outras ações que eram acompanhadas, bimestralmente, pela avaliação processual das classes incluídas no programa. A formação do grupo de profissionais da CENP/FDE e Diretorias de Ensino, clamava pela instituição de tarefas, a fim de tornarem os alunos competentes e autônomos no ler e escrever.

Com o que diz respeito às formações dos professores participantes do programa, estas deveriam ser realizadas pelo Professor Coordenador (PC), no HTPC, no próprio contexto de trabalho, a fim de incitar a reflexão e a busca de soluções dos problemas e avanços. Assim, a ampliação da carga horária do professor seria de mais 4 horas semanais para o planejamento e a capacitação.

O programa buscava, também, apoiar o professor coordenador na formação dos professores dentro da escola, e os professores na complexa ação pedagógica da aprendizagem da leitura e escrita dos alunos até a 2ª série do Ciclo I do Ensino Fundamental, comprometendo as universidades com o ensino público e a função docente dos estudantes dos cursos de Pedagogia e Letras relacionadas ao processo de alfabetização.

A Resolução SE/88, de 2007, estabeleceu a função gratificada do Professor Coordenador e da Coordenação Pedagógica como um dos pilares dessa estrutura política, com objetivos para ampliação dos domínios dos conhecimentos e saberes dos alunos, o desempenho escolar (avaliação externa e interna), a diversificação de aprendizagem, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento profissional.

As ações previam encontros sistemáticos de formação para todos os profissionais ao longo do ano letivo; recuperação de aprendizagem com o PIC nos 4º e 5º ano; um aluno pesquisador para cada sala de aula do 1º ano (Bolsa Alfabetização); distribuição e elaboração de materiais didáticos para os professores e alunos dos 1ºs ao 5ºs anos; distribuição de materiais complementares, paradidático e literário para sala de aula; e biblioteca na escola com apoio das diretorias de ensino e acompanhamento institucional.

O Ler e Escrever envolve a estrutura da SEE (CENP, COGSP, CEI e as Diretorias de Ensino) e promove tanto a participação dos gestores (Supervisores, Professores Coordenadores das

Oficinas Pedagógicas - PCOPs e Diretores de escolas), promovendo discussão de conteúdos que ampliem as possibilidades de compreensão, apoio, acompanhamento e avaliação para a tomada de decisões voltadas à aprendizagem dos alunos; quanto à formação pedagógica (para PCOPs e Professores Coordenadores - PCs), visando aperfeiçoar a didática de alfabetização e a formação de professores nas escolas. (SÃO PAULO (Estado), 2020, s/p)

Foram propostos, no Programa Ler e Escrever, encontros para o Acompanhamento Institucional Sistemático, a serem realizados mensalmente nas Diretorias de Ensino pela equipe da CENP, centralizados na capital paulista, com responsáveis pela gestão do Ciclo I nas escolas (Supervisores e PCOPs), para elaboração de análise dos dados da alfabetização inicial (mapas de sondagens). Nesse cenário, as Coordenadorias de Ensino do Interior e da Região Metropolitana da Grande São Paulo (CEI) e a COGSP realizariam o acompanhamento do trabalho realizado nas diretorias como um apoio para o avanço das escolas.

Convém ressaltar que Liberato; Vercelli (2017) realizaram um estudo em duas faculdades e uma universidade de diferentes localidades na cidade de São Paulo, com alunas de graduação que participaram de cursos de formação oferecidos no contexto de implementação do Programa Ler e Escrever. Algumas falas das alunas pesquisadoras foram reveladoras, tais como:

Ela (a formadora) fala como a gente tem que se comportar na sala de aula, não intervir nas atividades ou explicações da professora, só mesmo ficar como pesquisadora (AP1 – faculdade A)

Falava do que podíamos fazer na sala de aula. Tinha muitos debates assim: a professora não gosta que eu chegue no aluno, converse com o aluno, ela acha que tira sua autonomia, quais os nossos direitos, qual a postura dentro da sala de aula. A maioria da discussão era essa. (AP 3 – faculdade B)

Falamos também de avaliação, dificuldades de aprendizagem, como o professor deve se comportar na sala de aula e como nós temos que nos comportar. (AP6 – universidade C). (LIBERATO; VERCELLI, 2017, p.10)

Assim, concluíram que as alunas de graduação das duas faculdades recebiam formações mais voltadas aos aspectos administrativos e poucas reflexões sobre o processo de alfabetização, o que na prática da regência em sala de aula causava insegurança na aplicação de sondagens, hipóteses silábicas, conceitos de alfabetização e letramento. Já as alunas da universidade recebiam formações mais voltadas aos aspectos pedagógicos, o que facilitava o entendimento da concepção construtivista aplicadas pelas professoras regentes.

No ano de 2011, 53 Instituições de Educação Superior firmaram convênio com a Secretaria do Estado da Educação, a saber: 48 IES privadas e 05 IES públicas. Percebe-se que a maioria das instituições públicas não aderiu ao Programa, fato este que nos leva à não credibilidade à proposta. E a adesão maciça por conta das instituições privadas pode evidenciar o fato do recebimento do pagamento das mensalidades em dia das alunas participantes pelos órgãos competentes. (LIBERATO; VERCELLI, 2017, p. 8)

Possivelmente, o vínculo mercantil da bolsa alfabetização estava atrelado às instituições privadas e à participação de apenas cinco IES públicas nessa parceria, o que indica fragilidades no programa. Liberato; Vercelli (2002) mostraram o grande distanciamento entre as formadoras dos IES e as professoras regentes, o que dificultava a participação assertiva do aluno pesquisador no ambiente escolar.

Na transposição da SME/SP para a SEE/SP do Programa Ler e Escrever, o PIC no âmbito estadual passou a preocupar-se com a adequação curricular a partir da 3ª série para os alunos sem êxito na aprendizagem nos anos anteriores. Os prejuízos desses alunos implicariam em uma reorganização curricular embasada em mecanismos externos de medidas, como o resultado do SARESP. Porém, a SEE/SP passaria a contar com um ano a mais para a sistematização da mudança no ciclo, e o PIC na 4ª série substituiria a antiga Recuperação de Ciclo I presente no governo anterior.

O próximo capítulo apresentará as concepções de currículo, os principais autores referenciados no Programa Ler e Escrever e os autores que influenciaram, mesmo que indiretamente, a constituição do programa.

3. AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO NOS DOCUMENTOS DO PROGRAMA LER E ESCREVER

Este capítulo apresentará, inicialmente, uma breve sistematização do debate geral sobre concepções de currículo e discorrerá sobre a influência dessas concepções para o EFAI. Posteriormente, apresentará os principais autores e conceitos que serviram de referência para o Programa Ler e Escrever.

3.1. Concepções de currículo

Considerando que a concepção de currículo decorre da prática educativa, que pode ser estabelecida desde os anos iniciais, essa pesquisa possui o intuito de identificar sua presença e importância para o processo de alfabetização no Ciclo I, na atualidade no EFAI. Inicialmente, apresentaremos definições relevantes sobre currículo, sua constituição e autores que discorrem sobre o tema não referenciados diretamente no Programa Ler e Escrever, mas que contribuíram em sua constituição.

De início, pontuamos que para Sacristán (2000), o currículo sempre possuiu contradições, interesses, uma prática de modelagem da ação docente, e uma práxis com função cultural e socializadora com diálogos em instituições de ensino. O currículo passou a ser um elemento essencial para entendermos a prática pedagógica, podendo ser prescrito ou em ação. Uma vez que o currículo prescrito condiciona a ação docente e a reproduz, o currículo em ação pode ser constituído e reconstituído na prática docente; tal currículo apresentar-se-ia recheado de contradições pedagógicas, políticas, produtivas, entre outras.

Já Kliebard (1980) apresentou as fragilidades nos princípios de Ralph Tyler publicados em 1949, para elaboração de um currículo que envolvia os objetivos educacionais da escola, experiências para consecução dos objetivos, organização de maneira eficiente, e como os objetivos poderiam ser alcançados. Portanto, o currículo passaria a ser elaborado pela enunciação dos objetivos, seleção das experiências, organização e avaliação da transigência de ideias.

Dewey (2002), por sua vez, caracterizou as divergências entre *currículo e criança*, no mundo estreito e pessoal da criança e no mundo impessoal da escola, com as especializações e divisões do currículo e a organização dos

vínculos práticos e emocionais da criança. Nessa perspectiva, o currículo subordinava a experiência da criança na escola, como uma fonte mecânica e formal com duas doutrinas, a disciplina (estudo) e o interesse (criança), com o embate da educação antiga e da nova educação circundada em um desenvolvimento formal e o desenvolvimento vazio. Portanto, currículos seriam como mapas de experiências que deram certo com o *assunto-matéria* para o interesse da criança pela lógica ou pelo psicológico, com adaptações e ajustamentos exercitados e concretizados.

Para Pacheco (2009), currículo uma palavra proveniente do latino *currere*, que significa caminho, trajeto, jornada, trajetória, percurso. No século XVII, o termo era utilizado para designar pista de atletismo, de corrida para cavalos ou carros. O currículo era a conscientização de um projeto pessoal do trabalho, de acordo com William Pinar, para reflexão de opções educacionais e curriculares - eram projetos de questionamento, construídos na diversidade e pluralidade de marcas pessoais e sociais, englobando diferentes contextos. Currículo relacionava-se, então, a uma didática geral com planificação, realização e avaliação do processo ensino-aprendizagem, num sistema dinâmico sem uma estrutura pré-determinada ou como uma ação pedagógica fundamentada e implementada na prática educativa.

Por fim, para Sacristán (2000), o ensino nas instituições pedagógicas foi chamado de currículo, com as forças que transitavam no processo. Essa perspectiva aborda o currículo como uma realidade prévia delimitada por comportamentos políticos, didáticos, administrativos e econômicos. Assim, não havia como universalizá-lo numa organização simplista - era modelado por um sistema educacional concreto, num esquema socializador formativo e cultural; uma cultura de escolha (seleção, condições e concepções); e a somatória das exigências acadêmicas.

Portanto, encontramos no pluralismo de concepções de currículos, ampliado desde a Escola Nova no Brasil como agência socializadora da escola, uma perspectiva processual e democrática, com o ensino na experiência e a construção social com dupla dimensão: currículo de relações externas atuando como regulador e o currículo interno das instituições escolares. Dessa forma, as

reformas curriculares foram instituídas mais como medidas de ajustamento social do que para mudanças, apesar dos movimentos requeridos para o novo equilíbrio.

Em Goodson (1997), foram apresentados os desafios para uma construção social do currículo nacional britânico *Nosso ler, escrever e contar* como uma proposta para reabilitação, reinvenção e reconstrução no processo de alfabetização, procurando desconstruir o pensamento simplista e tornar mais complexa a abordagem de currículos e seu papel no ensino e na aprendizagem. Nesse sentido, um currículo não é constituído com naturalidade, mas sim é parte do ensino num modelo escolar de possibilidades e impossibilidades, desde o início do século XX com a sociologia do conhecimento escolar, salientada pela importância de uma investigação histórica que desmitificaria a ideia de um currículo atemporal, e instituiria o caráter conflitual, político e cultural, como sempre sendo social.

Já Lopes (2006) descreveu que os currículos prescritivos foram acentuados no cenário das reformas curriculares, que tiveram nos PCNs ações norteadoras para educação básica, que mantiveram a tradição de pluralidade cultural. Nessa perspectiva, os documentos curriculares foram concebidos como guias para a ação curricular da escola, no como fazer e não no porquê fazer, sendo centrados na regulação dos indivíduos. Assim, esses documentos atuam mais como teorias instrumentais de currículo e reforçariam uma concepção de cultura voltada ao desempenho adequado de mercado de híbridos culturais.

Ressaltamos que o Programa Ler e Escrever, fruto do cenário amplo das reformas educacionais iniciadas nos anos 1990, incorporou o espírito prescritivo de seu tempo, com pouco aprofundamento e reflexão crítica sobre o currículo. Essa regulação desencadeada reafirmou ações curriculares instrumentais, que visaram o desempenho esperado por um governo de orientação neoliberal, e não preocupações mais profundas com a alfabetização.

Nos estudos de Perrenoud (2000), a constituição do conceito de competência como a capacidade de mobilizar os saberes, ou seja, os recursos cognitivos para realização com pertinência uma série de situações. Competência

essa direcionada ao ensinar, organizar e dirigir situações de aprendizagem, administrando a progressão constante no envolvimento e no trabalho em equipe.

Os estudos do autor denotaram a importância da administração do docente nos conflitos interpessoais, com elaboração, negociação de situações-problema em um projeto institucional, e visão longitudinal dos objetivos do ensino com abordagem formativa. Dimensionando, dessa maneira, a heterogeneidade dos alunos num ensino mútuo da pedagogia inspirada em Lancaster, sempre envolvendo o aluno na aprendizagem.

Assim, na relação com o saber, o aluno deveria ser capaz da elaboração de sua autoavaliação, com negociações de regras e contratos. Ao docente, careceria análises conjuntas de situações complexas que envolvessem os ciclos de aprendizagem, lutando contra preconceitos e discriminações, e administrando a formação contínua.

É válido pontuar, também, que a influência de Piaget para a abordagem construtivista e a relevância de Vygotsky para o sociointeracionismo, relevaram e reiteraram a importância da interação e das práticas sociais para o ler e o escrever, no EFAI, durante a alfabetização.

Para Piaget (1964), a constituição do pensamento racional, operacional e a construção do real para a criança decorreria na sequência dos estágios de desenvolvimento, portanto a aprendizagem subordinava-se ao desenvolvimento e passaria por exercícios de operações com reflexões do pensamento. Os conhecimentos seriam elaborados espontaneamente pela criança, pelos significantes e pelos significados, ou significações, em que os primeiros significantes teriam sido marcados por situações de acomodação aos objetos exteriores com significados. Já as significações teriam sido cedidas pela assimilação, que predominava no jogo e equilibrava-se numa representação adaptada.

Sequencialmente, Piaget descreveu a elaboração de conceitos com relações lógicas que supunham uma representação construída em decorrência da vida social, como a aquisição da linguagem. Os estudos de Piaget desencadearam a abordagem construtivista com construções pela ação do

sujeito sobre o objeto, na consideração de requisitos internos de maturação biológica, propiciadas por lógicas diferentes, pelo erro construtivo recorrente de equilíbrios e desequilíbrios.

Já Vygotski, Luria e Leontiev (2010), nos estudos com o empírico da criança, inicialmente, contextualizaram momentos precários para realização de uma avaliação do desenvolvimento infantil, porém com o passar do tempo, mudanças decorreram a esse respeito. Surgiram, então, hipóteses e estudos sob os aspectos evolutivos do ser humano e sua associação aos estímulos externos em uma totalidade complexa.

Nesse contexto, foram descritas categorias fundamentais para as soluções propostas com independência no processo de desenvolvimento e de aprendizagem, determinando para a criança a aprendizagem como um processo exterior, que utilizava resultados do desenvolvimento paralelamente. Assim, o desenvolvimento e a aprendizagem decorreriam de processos que sofreriam influências mútuas.

Esses estudos de Vygotsky e seus colaboradores desencadearam pressupostos para uma abordagem sociointeracionista, que era histórica e cultural, valorizando os fatores externos como a interação, e a construção do conhecimento que careceria da internalização com mediação em dialética constante entre o pensamento e linguagem.

A concepção curricular, quando tratamos do Programa Ler e Escrever no EFAI, não foi homogênea e apresentou diferentes abordagens em sua constituição. Verificamos que os pressupostos de Piaget e Vygotsky, quanto à essa questão, foram complementares, pois Piaget valorizava as construções e reconstruções possíveis nos estágios do desenvolvimento humano, e Vygotsky destacava a aprendizagem decorrente de situações externas que possuíam o desenvolvimento como um processo paralelo com influências múltiplas para sua constituição. Além disso, o currículo não sendo neutro condiciona a ação docente para o ensino e a aprendizagem, podendo ser prescritivo ou em ação, como descreveram Sacristán e Lopes.

No Programa Ler e Escrever temos indícios de um currículo muito mais prescritivo do que em ação, pois a segunda fase do programa foi marcada pela elaboração de guias curriculares, a orientar os professores no processo de alfabetização desde o planejamento diário. Ainda, o programa visava a busca da homogeneidade dos resultados das avaliações em larga escala, como o sucesso das avaliações internas, que funcionariam como medidas para os índices de sucesso no EFAI.

Os currículos, segundo Pacheco e Dewey, seriam utilizados para avaliar e conduzir as ações pedagógicas na prática educativa quanto ao ensino e à aprendizagem, com adaptações, ajustamentos e regulações exercitados e concretizados. No Programa Ler e Escrever, a concepção de currículos divergiria dos pressupostos de Pacheco e Dewey, pois o sucesso do processo estaria intrinsecamente relacionado aos resultados e não ao processo da alfabetização.

Em adição, as práticas processuais foram lançadas nos guias curriculares e a mediação com ajustamentos precisos não foi explicitada na avaliação do Programa Ler e Escrever. Permaneceriam, assim, práticas educativas classificatórias medidas em larga escala.

A seguir, apresentaremos os principais autores que influenciaram a constituição dos Guias de Planejamento e Orientações Didáticas do Programa Ler e Escrever.

3.2 – Principais autores, conceitos e referências do Programa Ler e Escrever

Nesta etapa descreveremos os principais autores citados nos guias de planejamento para as orientações didáticas do Programa Ler e Escrever, que foram Ana Teberosky e Beatriz Cardoso, Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Magda Soares, Jussara Hoffmann, Délia Lerner e Telma Weisz.

3.2.1. Ana Teberosky e Beatriz Cardoso

Pesquisadora argentina, Ana Teberosky escreveu com Emília Ferreiro nos anos 80 o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, obra essencial para entendimento da abordagem construtivista. Já a pesquisadora brasileira Beatriz

Cardoso, atuou numa Organização da Sociedade Civil de Interesse Público - OSCIP, a fim de aprimorar a aprendizagem em sala de aula.

Os estudos de Teberosky; Cardoso (1993) descreveram relatos de experiência de professoras de uma escola pública municipal da cidade de Barcelona, na Espanha, que tiveram uma significação singular para a qualidade da formação de professores, na singularidade da prática educativa nas séries iniciais e na aquisição da escrita de crianças sobre o processo de ensino-aprendizagem. As autoras abordaram a prática educativa e como os professores as desenvolviam, na diversidade, na complexidade e na dificuldade da reflexão sobre essa ação.

Nesse estudo, as autoras mostraram como foram propostos documentos de classes, que eram registros das atividades de linguagem realizadas pelos alunos e situações de aprendizagem da língua. Os estudos consistiam em evitar instruções prescritivas nos anos iniciais da alfabetização, como um receituário educativo, que envolveria confronto com paradigmas diferentes por meio de comparação dos resultados obtidos pelas crianças.

Diferentes disciplinas contribuíram teoricamente para o estudo, como a Linguística, a Psicologia e a Pedagogia. A Linguística aprofundou o conhecimento sobre as características da linguagem escrita, a Psicologia nos apresentou a análise do processo de leitura e escrita e a Pedagogia a realidade da prática escolar e a necessidade de adequação.

As capacidades das crianças desde os quatro anos de idade foram consideradas, como a elaboração sintática e cursiva, e a leitura de textos memorizados. Para alfabetização, as autoras contaram com os pressupostos de Ferreiro publicados em 1985, que englobavam as hipóteses de escrita, as convenções fixas, o aprendizado da representação da linguagem que definiria o sistema alfabético, as letras e a pontuação. O estudo da língua escrita passaria a não se vincular tipicamente às atividades escolares, e sim a utilização social e sua aplicação. Para as atividades de aprendizagem de leitura e escrita foi sugerida uma perspectiva teórica de currículo aberto, com objetivos concretizados por meio de atividades (TEBEROSKY; CARDOSO, 1993).

Já as situações escolares no planejamento de atividades, decorreriam de condições sociais, materiais e ambientais para que as crianças atingissem níveis individuais de desempenho com realização coletiva em sala de aula. Os desafios para as crianças incluiriam a participação em ler o que escreviam e corrigir seus próprios textos, com o ditar e corrigir, o ler para escrever depois, o copiar, o resumir, o comentar, entre outros.

De acordo com as autoras, as atividades contribuíram para que as crianças avançassem na compreensão do sistema alfabético, das convenções sobre a utilização do sistema, utilização da linguagem oral e escrita, e diferenciação de aspectos pragmáticos e linguísticos aportados ao uso do campo semântico pertencente a uma mesma categoria gramatical.

Compreender a heterogeneidade do ensino, da leitura e da escrita por meio de reflexões sobre a utilização do sistema se fez presente no estudo das autoras, e foi apontado como essencial para o entendimento da aquisição da leitura e da escrita para a criança na alfabetização, a necessidade de acompanhamento e reflexões no trabalho do professor, desencadeados por meio de registros pessoais em conjunto com as produções das crianças para os possíveis avanços significativos no processo de ensino.

Teberosky; Cardoso (1993) abordaram, também, a heterogeneidade de reflexões durante a alfabetização, para incidência do processo de ensino e de aprendizagem, destacando a importância da formação do professor alfabetizador na construção de caminhos para ação docente, permeada de reflexão.

Na atualidade, identificamos contradições presentes no Programa Ler e Escrever, quanto ao currículo em ação proposto por Teberosky e Cardoso, e o currículo prescrito impresso nos guias de planejamento e orientações didáticas, que deixaram pouco espaço para a construção e a reflexão docente na execução das práticas educativas do programa.

3.2.2 Luiz Carlos Cagliari

Luiz Carlos Cagliari, professor linguista brasileiro voltado à alfabetização, escreveu o livro *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*, e propôs uma nova proposta de

metodologia da alfabetização que desconsiderava o método silábico, com ou sem cartilhas, para a prática de ensinar a ler e escrever. Dessa maneira, o centro didático da discussão passou a ser a aquisição da leitura, da escrita e a noção de ortografia que eram ausentes em abordagens até então.

Sob outro viés, Cagliari (1999), em perspectiva de mudança, diferenciava na alfabetização o nosso sistema de escrita em alfabético com variações de transcrição fonética e ortográfica desde o início do processo, com condições de anular a variação linguística no nível da palavra. Ele discordava do método tradicional e da abordagem construtivista, que dividia a aquisição da linguagem nos níveis das hipóteses alfabéticas, por não existir uma correspondência exata com um sistema de escrita ortográfica.

A proposta de Cagliari voltada à aquisição da escrita, segundo o autor, aperfeiçoou o processo de alfabetização para as crianças a partir dos cinco anos de idade e para adultos num curto período de tempo para aquisição - geralmente, de dois a três meses. No Brasil, isso representaria uma grande conquista, considerando com os dados alarmantes de analfabetismo do país, pois o conhecimento da aquisição da escrita como ciência independia de estratégias de ensino variadas.

O autor apresentou e colocou o conhecimento da Linguística à disposição da educação, com pesquisas em três linhas: Fonética e Fonologia, sistemas de escrita; e alfabetização. Os anos 80 foram marcados pelo envolvimento de Cagliari nos estudos sobre alfabetização com a equipe da CENP, em cursos dedicados à Fonética Acústica para professores alfabetizadores, com intuito de facilitar o reconhecimento das trocas de letras realizadas pelos alunos no EFAI.

Foram propostas novas orientações técnicas nos cursos para professores, como a indicação da produção de textos espontâneos no processo de alfabetização, que desencadeariam aos alunos uma nova dimensão diante de suas falhas diante da escrita, revelando hipóteses, opções e elaborações. A proposta envolvia a aprendizagem do aluno diante da competência do professor, e não apenas um ensino aparentemente adequado.

A estreita relação entre a fala e a escrita, e entre o som com a escrita (codificação), apresentaram peculiaridades, de acordo com Cagliari, pois na fala não nos preocupamos como na escrita com os sons das palavras, e sim com as ideias a serem transmitidas. Assim, a decifração utilizada na leitura tornava-se apenas uma das estratégias para decodificação que relacionava a letra com o som.

Para a prática pedagógica, o autor realizou indicações na construção da escrita como: o reconhecimento dos nomes das letras; o seu valor funcional e fonético com e sem princípio acrofônico; o alfabeto; a utilização das letras e sua ordem na escrita; a categorização gráfica e funcional das letras; a ortografia; o reconhecimento de uma palavra; a descoberta que nem tudo que se escreve são letras, e que nem tudo que falamos pode ser representado graficamente na escrita; e que o alfabeto não deveria ser utilizado para fazer transcrições fonéticas.

Segundo o autor, na transliteração, ou seja, durante a alfabetização, na passagem da letra de forma para a letra cursiva, as atividades de cópias deveriam ser propostas, como também na passagem de um texto produzido pelo aluno a limpo. Dentro desse contexto, o professor deveria inferir com sequências didáticas no processo de aquisição de escrita, para que os alunos identificassem relações com dificuldades ortográficas entre o oral e o escrito, tais como: a transcrição fonética, a dialeção, a hipossegmentação, a hipersegmentação e a troca, e a omissão ou o acréscimo de letras.

Cagliari, ao considerar no processo de alfabetização a transcrição, fonética e ortográfica, desencadeou uma nova concepção de leitura e de escrita, até então desconsiderada. As famílias silábicas eram insuficientes para ele e para a abordagem construtivista com as hipóteses alfabéticas incompletas para a aquisição ortográfica. Segundo os pressupostos de Cagliari, a constituição do Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo deveria contar com atividades em que as unidades fonéticas e ortográficas fossem consideradas, e não apenas as unidades fônicas utilizadas nas hipóteses alfabéticas silábicas.

3.2.3 Magda Soares

Magda Soares, pesquisadora brasileira, realizou estudos na Universidade Federal de Minas Gerais e buscou conceituar o letramento em três gêneros, buscando socializar as relações entre os fenômenos da linguagem, na escola e na sociedade.

O letramento era um conceito novo no campo educacional, e o estudo teve como objetivo esclarecer os professores, e aperfeiçoar a atuação dos professores alfabetizadores com reflexão e elaboração de um texto destinado aos profissionais responsáveis pelo letramento e alfabetização no EFAI (SOARES, 1999).

O trabalho de Soares foi embasado na leitura como uma situação discursiva, ancorada em Bakhtin quanto aos gêneros de um discurso, que foi um pesquisador russo que revolucionou a Linguística por sua análise de discurso na vida e na arte, introduzindo a linguagem como uma atividade dialogicamente constituída.

O estudo de Soares buscava suporte teórico para atividades de avaliação e medida de letramento e alfabetização em um texto analítico e argumentativo que contou com o organismo internacional Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em texto publicado originalmente sobre o tema, nos anos 50, que estabeleceu o mínimo absoluto para um indivíduo letrado e um máximo indeterminado.

Naquele momento, letramento era uma palavra nova no vocabulário da Educação e das Ciências Linguísticas, que foi introduzida na segunda metade dos anos 80, tendo destaque sobre o tema as autoras Mary Kato em 1986, Leda Verdiani Tfouni em 1988, e Angela Kleiman em 1995, que discorreram sobre seu uso. O surgimento dessa palavra foi decorrente da emergência na compreensão de fenômenos relacionados à nova ideia da presença da escrita no mundo social.

O termo letramento causou estranheza para muitos, enquanto outras palavras do mesmo campo semântico como analfabetismo, analfabeto, alfabetizar, alfabetização e alfabetizado eram familiares. A etimologia da palavra vem do latim *literacy*, que é a condição, o estado daquele que aprende a ler a escrever, portanto letramento relacionava-se também ao estado ou condição de um indivíduo ou grupo social em decorrência da apropriação da escrita.

O novo termo surgiu na Grã-Bretanha em fins do século XIX, e no Brasil no final do século XX, de maneira tímida, decorrente de sinalização de critérios do Censo de Amostragem para verificação do número de analfabetos em anos

recorrentes, que passaria, desde então, a ocupar uma amplitude além da capacidade de codificação do próprio nome e da escrita de um bilhete.

O formulário do Censo na década de 40 no Brasil classificava como analfabeto ou alfabetizado o indivíduo que sabia assinar o próprio nome em situações como para um contrato de trabalho, com direito ao voto eleitoral, ou conjunturas afins. A partir dos anos 40, o formulário foi reformulado, acrescentando a escrita de um bilhete simples como pré-requisito para análise.

A autora destacou que a apropriação da escrita era diferente de adquirir a tecnologia para ler e escrever (princípio da codificação e da decodificação), ampliando a capacidade de utilização da leitura e da escrita na prática social, ou seja, assumi-la como propriedade. O letramento possuía abordagens diferentes em países desenvolvidos como nos Estados Unidos, Grã-Bretanha, Austrália e França, com a preocupação com os níveis de analfabetismo e de letramento, divergindo do emprego referenciado em países em desenvolvimento como o Brasil, que abordavam o fenômeno do alto índice de pessoas não alfabetizadas.

Para avaliar e medir as condições de letramento, Soares (1999) referenciou, no Brasil, o precário papel do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, no final dos anos 60, que não cumpriu seu papel na alfabetização de pessoas adultas. Muitas pessoas que participaram do MOBRAL, após um ano esqueceram as práticas de leitura e escrita por não as utilizarem com letramento, em contraponto com Cuba, que também nos anos 60, na campanha para alfabetização de jovens e adultos com produção de materiais realmente tornou o povo cubano alfabetizado e letrado.

Assim, as dimensões individuais e sociais, heterogêneas para avaliar e medir o avanço do processo de letramento foram permeadas de questões ideológicas e políticas para o entendimento desse fenômeno cultural. Além disso, a leitura e a escrita foram consideradas como processos complementares, porém diferentes das práticas de letramentos.

A autora concluiu, assim, que era impossível formular um conceito único de letramento adequado para todas as pessoas, todos os lugares, em qualquer tempo, em contextos sociais, culturais e políticos. A utilização da palavra foi

indicada no plural, ou seja, letramentos, que no contexto escolar deveria valorizar o processo contínuo e não o produto, de maneira progressiva, na aquisição de habilidades, conhecimentos e usos sociais e culturais da leitura e da escrita.

Para Soares, atividades que envolvessem avaliação deveriam contar com a dialogia discursiva mediada de letramentos e de alfabetização para EFAI, que estava ancorada no suporte teórico da UNESCO, desde os anos 50, com bases mínimas estabelecidas para esse processo de construção.

Primordialmente, a contribuição de Soares para o Programa Ler e Escrever associou o emprego da palavra letramento, em nossa realidade social, ao fenômeno da linguagem na escola e na sociedade. Essa nova ideia da presença da escrita no mundo social passou a requerer uma nova apropriação da escrita, que se tornou divergente da precária tecnologia de ler e escrever.

Portanto, para alfabetização no EFAI, havia a necessidade de transpor a codificação e a decodificação para abordar questões culturais e sociais, com letramento e aplicabilidade contextualizada da escrita para a criança em sua relação com o mundo. Assim, o ler e escrever seriam descritos e valorizados como parte do processo de aquisição para os aprendizes, e não a finalização da apropriação da leitura e da escrita.

3.2.4 Emília Ferreiro

Foi orientanda de Jean Piaget, em seu doutorado em Genebra, nos anos 70. Pesquisadora argentina, escreveu nos anos 80 com Ana Teberosky o livro *Psicogênese da Língua Escrita*, obra essencial para entendimento da abordagem construtivista, e atualmente trabalha como educadora no México.

Ferreiro (2002) preocupou-se com o ler e escrever para criança num mundo marcado por transformações e desigualdades, acompanhado pela incapacidade da escola, que muitas vezes, se restringia à aquisição de uma técnica de traçado de letras e oralização de textos, sem uma expressiva compreensão e clareza da intenção de seu produtor, que desconsiderava a tradição histórica da cultura letrada que se constituía com embasamento no imperialismo linguístico.

A autora trouxe um panorama histórico sobre o fracasso no ensino, em especial ao fracasso da alfabetização inicial, que desde os anos 70, contava com estudos da Sociologia da Educação sobre o contexto familiar e o déficit cultural, que foi denominado como uma patologia social da população mundial que vivia em zonas de pobreza. As primeiras décadas do século XX, quanto ao processo de alfabetização, restringiram-se ao entendimento das instruções simples em geral para escritos básicos, e propiciavam ao indivíduo saber assinar o próprio nome - requisitos essenciais ao processo de alfabetização.

Porém, ao adentrarmos no século XXI, esses requisitos isolados ficaram insustentáveis, e as novas tecnologias acentuaram a necessidade de confrontos para os jovens aprendizes diante das dificuldades cognitivas do processo de alfabetização, que transpassaria a equação da pobreza, do analfabetismo e do multilinguismo de intercâmbios culturais. Nesse contexto, foi proposto que o plurilinguismo deveria ser considerado em decorrência da diversidade contextual que a maior parte das pessoas que viviam no mundo.

O avanço dessa nova democracia e de inserção na cultura letrada, contrariou a tradição da leitura elitista quanto à ideia de alfabetização e contou com avanços tecnológicos, como o acesso à internet e novos aportes eletrônicos, com participação social em situações de leitura e escrita.

Ferreiro (2002) descreveu, em caráter mundial, o círculo vicioso de ações que não atingiram seus objetivos educacionais na alfabetização, por desconsiderarem a cultura letrada e apostando, apenas, em métodos para o êxito educacional básico para todos, como com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em Jomtien, na Tailândia em 1990 e o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal em 2000. Assim, a alfabetização passaria a ser identificada como um direito para seres produtores de conhecimento no século XXI.

A insuficiência do termo alfabetização, abordada pela autora, estava ancorada em alfabeto e o termo letramento ancorado em letra, salientando em seus escritos que o correto seria abordarmos esses termos como cultura letrada. O significado original na língua inglesa da palavra *literacy* era alfabetização, o que não ocorria na língua francesa com a palavra *litteracie* e na língua portuguesa

com a palavra letramento, que em geral, oportunizaram uma aberração com confusões conceituais em seu emprego na língua portuguesa.

Dessa maneira, a abordagem do termo indicaria a inferência sobre qual *literacy* estaríamos nos referindo, pois em nossa língua o imperialismo linguístico predominante implicava em adotarmos palavras por assimilações conceituais na passagem de uma língua a outra. Em termos percentuais globais o analfabetismo diminuiu, mas em termos absolutos, existe cada vez um número maior de analfabetos no mundo.

Já a sugestão apresentada para a alfabetização inicial abordaria a diversidade de textos em exposição simultânea, com ressignificação da escrita com a língua, produção de mensagem escrita, ortografia, pontuação, seleção, organização lexical e não apenas a decodificação, ou privilegiar o nível fonológico como uma técnica instrumental. A ampliação das disciplinas que passariam a estudar alfabetização contou com a História, a Antropologia, Psicolinguística, a Linguística, entre outras.

As interações sociais da língua na comunicação linguística, segundo a autora, auxiliariam a compreensão da escrita, permitindo a identificação das semelhanças e diferenças no significante e do significado, e para a construção de uma metalinguagem, ou seja, na equivalência na diferença, passaria a ser o problema central da educação do EFAI.

De acordo com Ferreiro, a equivalência na diferença inserida na cultura letrada, como possibilidade de direito ao conhecimento para o século XXI, buscava romper com ações educativas que não conseguiam atingir os objetivos educacionais básicos para todos na alfabetização, propostos mundialmente com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em Jomtien, na Tailândia em 1990 e o Fórum Mundial de Educação, em Dakar, no Senegal em 2000.

Ferreiro e Teberosky com a construção, nos anos 80, da *Psicogênese da Língua Escrita*, passaram a considerar os aprendizes do EFAI como sujeitos produtores do conhecimento. Analogamente a Soares, o termo alfabetização ampliaria sua dimensão aos letramentos decorrentes das diferentes culturas

letradas em nossa sociedade, com pressupostos culturais e sociais em interação.

3.2.5 Delia Lerner

Desde a primeira fase do Programa Ler e Escrever, o acompanhamento da pesquisadora argentina Delia Lerner esteve presente e delineou a emergência da transformação da prática docente para alfabetização na educação básica. Fruto de várias discussões, a alfabetização dos anos iniciais e os problemas apresentados, em diversos países, desencadeou um projeto curricular atrelado a uma produção pioneira da didática da matemática. A produção da didática da matemática, a qual Lerner participou, foi uma produção pioneira, que realizou contemplações pedagógicas sobre a matemática no EFAI, quanto ao ensino e a aprendizagem com sugestões de propostas didáticas tangíveis de reflexões, conceitualizações e questionamentos dialogados.

Após vinte anos da publicação de *Psicogênese da Língua Escrita*, de Emilia Ferreiro e Ana Teberosky, a preocupação com a competência de leitura e escrita continuava emergente de assimilações, pois sendo o aluno o ator principal, o professor, muitas vezes, ficava reduzido a um expectador da aprendizagem. Além disso, o sistema de ensino carecia de conceitualizações nas mudanças decorrentes do ambiente escolar quanto à língua escrita, como a diferenciação de ensino e de aprendizagem, que nessa segunda podemos defini-la como fruto de assimilações e construções cognitivas com enorme potencial pedagógico, já o ensino possuía intrínseca relação ao didático, ajustado ao rigor do saber científico (LERNER, 2002).

Lerner incorporou a influência francesa de Brousseau e Cherlard acerca das aprendizagens básicas da Língua e da Matemática e da corrente Didática da Matemática com contrato didático e transposição didática. Tudo isso em um saber denotado por modificações ao ser comunicado e ao ingressar na didática, que poderia ser construída pela ciência, ou mesmo, contar com a inovação e a mudança de foco.

As práticas sociais de leitura e escrita foram descritas por Lerner como o foco central e não periférico no programa escolar, e o conteúdo didático numa

relação contínua com noções e reflexões gramaticais e literárias. Essas práticas contemporâneas poderiam inferir em novas preposições curriculares e mudança de foco na concepção de ensino, que deveriam dar legitimidade à ciência e oportunizar uma didática para transmissão do saber.

Em suma, redefinir a função do ler e escrever, reconceituação do objeto de ensino por meio das práticas sociais dentro e fora da escola, passariam a ser uma tarefa incontestável da instituição escolar. A alfabetização, portanto, transcendeu para incorporar os alunos na cultura escrita, e a escola passou a funcionar como micro comunidade para leitores e escritores - uma escola que produziria transformações substanciais nos alunos como sujeito ativos, capazes de resolverem problemas, ou seja, seres críticos que entenderiam mensagens implícitas ou explícitas em textos, e não apenas sujeitos que conseguiriam decifrar o sistema de escrita.

Entretanto, essa escola não deveria esquecer ou renunciar sua função de ensinante. Alguns questionamentos e hipóteses foram propostos por Lerner, como a necessidade de mudanças de concepção de ensino. Essas mudanças tornariam os alunos leitores e escritores competentes e autônomos? Segundo ela, a capacitação profissional era emergente para os professores latino-americanos, mas não suficiente para uma mudança na proposta pedagógica.

Um dos grandes desafios da escola passaria a ser romper com as atividades mecânicas desprovidas de sentido, como a fabricação de sujeitos ágrafos e dos copistas receptores. A escrita deveria deixar de apresentar características avaliativas e se constituiria como objeto de ensino, como instrumento de reflexão do pensamento, da organização e reorganização do próprio conhecimento. O tempo passaria a ter uma função inerente ao ensino, com compreensão e produção de textos breves e simples. Por fim, o projeto curricular da escola explicitaria aspectos implícitos nas práticas sociais da linguagem, como as antecipações com fluência visual, criação de estratégias para leitura, confrontações e verificações.

Os aspectos idealizados por Lerner e acoplados às práticas sociais de leitura e escrita, transpostos de outras localidades, apresentaram fragilidades. No Programa Ler e Escrever, o discente do EFAI, influenciado pelo uso da

abordagem construtivista, passaria, durante a alfabetização, ao entendimento de mensagens implícitas e explícitas em textos e a desprezar atividades desprovidas de conteúdo significativo e de memorização que não delineavam aquisições.

Portanto, o processo de aquisição da leitura e da escrita deveria constituir-se de fundamentos pedagógicos inerentes ao ensino, como a produção e a compreensão de textos. Encontramos essa contradição na aplicabilidade do Programa Ler e Escrever, que previa uma abordagem construtivista e, ao mesmo tempo, guias prescritivos de materiais didáticos, com avaliações em larga escala que apreciavam os resultados do processo, e não as sucessivas construções processuais para o ler e escrever.

O papel do ensino proposto por Lerner, seria constituir-se num instrumento de reflexão do pensamento, com reflexão e reorganização do conhecimento didático e científico no processo de aprendizagem dentro do âmbito escolar. Assim, a aprendizagem seria o fruto das assimilações, das construções cognitivas no fazer pedagógico.

3.2.6 Jussara Hoffmann

O jogo do contrário em avaliação, de acordo com a pesquisadora brasileira Jussara Hoffmann, estabeleceu questões polêmicas relacionadas à avaliação da aprendizagem. Este foi apresentado por meio de uma avaliação mediadora, composta por um tempo de admiração dos alunos, de reflexão e de construção de novas práticas pedagógicas pelo professor num exercício de investigação, além da transmissão do conhecimento. O trabalho foi fruto de estudos de casos realizados no Rio Grande do Sul, que buscavam o reconhecimento da individualidade na prática avaliativa coletiva (HOFFMANN, 2005).

A autora considerou o processo de significação do mundo, dinamicamente, numa aprendizagem gradual por meio de ações pedagógicas com uma visão prospectiva e multidimensional com matizes de qualidade por meio da mediação. Portanto, considerou a complexidade no contexto sociocultural com um currículo em desenvolvimento por meio de metodologias

de ensino, posturas pedagógicas, objetivos, conteúdos desenvolvidos, procedimentos avaliativos, entre outros.

Nessa perspectiva, a multiplicidade nos ambientes significativos deveria considerar os tempos e as linguagens exploratórias e expressivas no processo avaliativo, com observação e reflexão na experiência educativa, e ciclicamente, na diversidade. Assim, a aprendizagem dos alunos atenderia a uma pedagogia diferenciada, descrita por Perrenoud como dimensão qualitativa.

Em relação à leitura e a escrita, Hoffmann propôs que o aluno deveria aprender a aprender, a ser e a conviver com leitura e que aprender a ler é diferente de gostar de ler. Princípios esses salientados, em parte do Relatório da UNESCO, Informe de Delors, publicado em 1996, que foi uma base importante para a educação do século XXI, para reorganização do ensino e para novas propostas pedagógicas para a melhoria da aprendizagem.

O princípio de provisoriidade e de complementaridade na perspectiva mediadora privilegiariam atividades dissertativas, produções textuais, estratégias de raciocínio na construção sensível da avaliação no fazer pedagógico, o que valorizou as contribuições de aprendizagem de Piaget - mediadora construtivista, e de Vygotsky, num processo sócio-histórico.

A concepção formativa e mediadora e os critérios de avaliação implicariam na intervenção pedagógica, com desafios cognitivos adequados que contemplariam o currículo estabelecido, nos fazeres e saberes dos alunos comparados a algum parâmetro ou expectativa de desempenho definido, ou seja, um padrão de referência definido pela escola, pelo professor ou mesmo pelo currículo.

A avaliação mediadora era longitudinal, acompanhada pela evolução das aprendizagens em conjunto de situações, que se articulavam e se manifestavam no fazer escolar, celebrando a diversidade, o que contrapunha o padrão de uniformidade e de homogeneidade do século passado.

Hoffmann (2005) destacou as experiências de países que avançaram na alfabetização, apresentadas em Brasília, no Seminário Internacional – Educação, Ciência e Tecnologia com Estratégia de Desenvolvimento que

resultaram em bons indicadores de qualidade da Educação Básica no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – PISA, como a Finlândia, Malásia, Reino Unido, Espanha e Coréia do Sul, que contrastaram com o Brasil, que ocupava os últimos lugares no ranking final da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE em 2003.

A autora destacou, ainda, que a Finlândia, sendo um país pequeno, não encontrou problemas para avançar nos programas de leitura, o que também não ocorreu com a Malásia, um país com uma diversidade sociocultural similar ao Brasil, porém amparada por políticas educacionais que decorreram em reformas educacionais. Enfatizou, também, que a preocupação com a alfabetização com turmas heterogêneas, progressão continuada, sem exames nacionais ou testes finais, facilitou práticas que atenderam aos interesses individuais dos alunos com uma avaliação formativa e mediadora, no estabelecimento de um currículo flexível, personalizado e com oportunidades de escolha para o aluno.

No Brasil, a diversidade de contextos educacionais e os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) de 2003, numa escola seriada ou organizada em ciclos, mostraram que os problemas eram a alfabetização e a aprendizagem, e que a escola carecia de reformas educativas e não de saberes que mudassem a cada novo governo ou direção de escola, com instrumentos e sistemas de registros de avaliação. Havia necessidade em nosso sistema educativo, de um diálogo permanente para aperfeiçoar o processo avaliativo e a educação, para evolução de estudos sobre a organização dos currículos, suas especificidades e demais questões além das disciplinares.

Uma das preocupações de Hoffmann quanto à alfabetização implicava na avaliação da aprendizagem com uma visão multidimensional de matizes de qualidade, como a dimensão qualitativa descrita por Perrenoud. Essa avaliação mediadora previa para o ensino, propostas para valorização do contexto sociocultural e sócio-histórico, como a reorganização pedagógica descrita pela UNESCO desde 1996.

O estudo de Reis (2017), por sua vez, indicou que a escolha do gênero textual era relevante para o processo de alfabetização, destacando o gênero de humor como pertinente, pois muitos textos sugeridos no Programa Ler e

Escrever seguiam a ótica de um adulto, o que dificultava a aderência e o envolvimento dos aprendizes do EFAI nas atividades de leitura. Hoffmann destacou em seus escritos, que para os pequenos aprendizes aprenderem a ler e gostarem de ler, era necessário construir caminhos divergentes e oportunos.

3.2.7 Telma Weisz

Telma Weisz, pesquisadora brasileira, foi uma das autoras dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa. Como consultora do Ministério da Educação, acompanhou o Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), e posteriormente, o Programa Letra e Vida. Desde 2008, foi uma das coordenadoras na SEE/SP do Programa Ler e Escrever, com colaborações para elaborações de documentos para o programa, dentre eles, as orientações curriculares para o estado de São Paulo direcionado ao Ciclo I, dos anos iniciais de alfabetização.

Weisz (2006) abordou e apontou caminhos sobre o aprendizado infantil e os diferentes estágios de alfabetização, na tentativa de desmoronar certezas de nossa história educacional em relação a como os professores ensinavam e em como as crianças aprendiam, na tentativa de estabelecer um ensino infantil de qualidade com acesso à cultura escrita. A autora apresentou estatísticas educacionais brasileiras de reprovações na passagem da 1ª série para a 2ª série do Ensino Fundamental, que consideraram, de acordo com Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), entre 1987 e 1996 uma melhora de 10% em caráter nacional devido à introdução de ciclos em alguns estados.

De acordo com Weisz, a escola e o ensino, até então, não eram considerados deficientes, e os problemas de aprendizagem da leitura e da escrita se justificavam em carências dos alunos. O livro de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, *Psicogênese da Língua Escrita*, contribuiu e indicou que a escrita se constituía em um objeto de conhecimento para criança na aquisição da leitura e da escrita. O processo de alfabetização foi ampliado para além da sala de aula, em tempo e espaço, e a criança, segundo os pressupostos de Piaget, passaria a ser o centro da aprendizagem de maneira ativa e inteligente.

A alfabetização, do ponto de vista científico, tornou-se revolucionária, segundo a autora, não se limitando apenas à sala de aula, mas sim nas ideias e hipóteses sobre a escrita que as crianças tinham, tendo os aprendizes possibilidades de construção e reconstrução dessas ideias sobre o sistema de escrita. Assim, contando com produções sequenciadas para identificação das emissões sonoras, sílabas, reconhecimento das letras, ortografia, e correspondência entre som e letra a serem avaliados pelo processo de construção da escrita sem mecanização de pseudotextos prontos.

Weisz salientava que o processo de alfabetização deveria ter início assim que a criança passasse a ter contato com textos na linguagem escrita e no reconhecimento de sua função social na cultura letrada, ou seja, desde a educação infantil. Weisz colaborou com a elaboração das provas do SARESP, para avaliação de desempenho dos alunos das primeiras e segundas séries. As avaliações auxiliavam no acompanhamento do aluno na classe e na escola, com objetivo de orientar as reformulações pedagógicas necessárias. O estudo destacou, ainda, que o pré em escolas privadas elitizadas mergulhadas na cultura escrita equivalia à primeira série numa escola pública.

A autora também salientou a possibilidade de incluir na educação infantil práticas sociais de leitura e escrita contínuas em sua programação educacional, que favorecessem a aprendizagem e a ampliação de possibilidades de inserção na cultura letrada, antecipada pelo ingresso de um ano a mais, na escola de Ensino Fundamental de Nove Anos. Para a funcionalidade dessa programação foram indicados acompanhamentos e avaliações dos professores e das escolas pela Secretaria de Educação, como maneira de garantir aos alunos dos anos iniciais a transposição com suporte pedagógico de suas dificuldades e defasagens.

Os escritos de Weisz (2006), corroboraram com a necessidade de práticas sociais de leitura e escrita favorecedoras da aprendizagem na programação educacional. Ademais, a necessidade de diminuir a defasagem dentre as escolas públicas e privadas do EFAI no estado de São Paulo, desencadeou a elaboração das provas do SARESP, com as quais Weisz colaborou. A autora também constatou que ao longo do processo de

alfabetização, a escola não era considerada um problema no EFAI, e que o fracasso nos anos iniciais era transposto às condições culturais e sociais dos aprendizes, conceito modificado ao longo dos anos por políticas educacionais que instituíram a criança como centro do processo educacional.

Algumas considerações pontuais

Teberosky; Cardoso (1993) destacaram que um currículo aberto era essencial para a aquisição da escrita da criança durante a alfabetização, com reflexões, registros e avanços no processo de ensino, desencadeados por meio do aprendizado da representação da linguagem do sistema alfabético, das letras e da pontuação. O Programa Ler e Escrever na SEE/SP, em sua segunda fase, priorizou muito mais a constituição de um currículo prescritivo com guias de orientações e planejamento didático, do que um currículo aberto, dito como essencial para o êxito da alfabetização.

Os currículos em ação e prescritivos foram discutidos nos escritos de Sacristan (2000) e Lopes (2006). Sacristan acentuava as possibilidades de construção e de reconstrução na prática docente do currículo em ação e a impossibilidade de transformação do currículo prescritivo devido as contradições políticas e pedagógicas marcadas por um campo de disputas. Lopes, por sua vez, destacou que o cenário das reformas curriculares contribuiu para a instituição de guias curriculares centrados na regulação dos indivíduos com currículos prescritivos.

O estudo de Villalobos (2017), ao levantar aspectos da utilidade do material didático do Programa Ler e Escrever e as dificuldades de alfabetização por meio da abordagem construtivista no programa em São Paulo, afirmou que a abordagem construtivista se mostrou ineficiente em estáticas quando comparadas a metodologias mais tradicionais. Para ela, embora o Programa Ler e Escrever apresentasse similaridade com a abordagem construtivista, não havia evidências empíricas dos pressupostos de Ferreiro e Teberosky.

Já os pressupostos de Piaget influenciaram Ferreiro quanto à abordagem de uma nova concepção para o processo de ensino e aprendizagem, em que a criança passaria a ser o centro da aprendizagem de maneira ativa e inteligente.

Embora as práticas de letramentos desde a educação infantil fossem recorrentes e iniciadas desde os anos 80, com ações preventivas para minimizar o fracasso escolar no EFAI, notamos que fragilidades no processo de alfabetização permaneceram.

Além disso, ao adentrarem no Ensino Fundamental, os discentes muitas vezes fragilizados com currículos prescritivos, como os guias curriculares de planejamento didático do Programa Ler e Escrever, eram defrontados com ausência de intervenções para o desenvolvimento de ações educativas que valorizassem as diferentes necessidades locais dos alunos, sofridas e impactadas por um ensino sistematizado e imposto frequentemente durante a alfabetização.

Picarelli (2013) analisou e destacou a função socializadora da escola na SEE/SP, quanto ao ensino e à aprendizagem fundamentada em Vygotsky (1988); Perrenoud (2001) e Sacristan (2000), que instituíram um debate sobre a concepção de currículos em sua prática social. O estudo mostrou a dificuldade do Programa Ler e Escrever em flexibilizar as ações docentes para os discentes interagirem com as práticas sociais de leitura e escrita e os fenômenos da linguagem, devido aos guias curriculares serem muito prescritivos na prática pedagógica.

A formação continuada no Programa ler e Escrever para os professores do EFAI, de acordo com os escritos de Facco (2013) e Simioni (2016), seguiu os pressupostos da *Psicogenese da Língua Escrita*, acompanhados pelos guias de planejamento a serem reproduzidos com suporte de material didático e monitoramento profissional. Porém, a aplicabilidade da abordagem construtivista, no EFAI no estado de São Paulo, foi constatada como insuficiente, de acordo com Cagliari, por não abordar sistematicamente a escrita ortográfica.

Seguramente, Cagliari (1999) ao tratar da alfabetização nos anos iniciais, discordava do método tradicional e da abordagem construtivista, pela falta de identificação do sistema de escrita ortográfica e pela subdivisão da linguagem nos níveis de hipóteses alfabéticas. Assim, transpôs para o centro didático a aquisição da leitura, da escrita e da noção de ortografia.

É evidente que os anos 80 foram marcados pela Fonética, pela Fonologia e pelo sistema de escrita por meio da alfabetização. No Programa Ler e Escrever essa peculiaridade proposta por Cagliari de uma aquisição de leitura e de escrita com noção de ortografia contrapunha a abordagem construtivista descrita em grande parte dos guias curriculares de orientações didáticas para os professores, deixando lacunas quanto à objetividade do programa e seus pressupostos pedagógicos de educação.

Os escritos de Vespoli (2013) na análise do Programa Ler e Escrever denotaram fragilidades na consciência fonológica no EFAI, com indicativos para revisão e melhora, que vêm ao encontro dos princípios básicos de Cagliari, ditos como essenciais para o processo de alfabetização.

Também é certo que as práticas sociais no ler e escrever redefiniram transformações na escola de alunos ativos, críticos, capazes de resolverem problemas, com um projeto curricular poderoso para reorganização do mundo. O Programa Ler e Escrever faz referência a seres produtores do conhecimento, o que era contraditório com as avaliações em larga escala, que buscaram homogeneizar os resultados do processo de alfabetização, como destacado por Villalobos (2017).

Nesse contexto, o estudo de Hoffmann (2005) salientou a importância da avaliação mediadora para reflexão e para a construção de novas práticas pedagógicas do professor no EFAI, que dialogaria com um currículo em desenvolvimento com as metodologias de ensino, os objetivos, os conteúdos desenvolvidos e procedimentos, entre outros. Assim, a aprendizagem dos alunos estaria associada a uma pedagogia com dimensão qualitativa descrita por Perrenoud, que seria aperfeiçoada no processo avaliativo para uma educação com organização curricular em suas especificidades.

Em nosso entendimento, a avaliação é um ponto a ser repensado na organização curricular do Programa Ler e Escrever, pois a mediação para o êxito dos alunos seria prioritária para práticas curriculares libertas de direcionamentos engessados na constituição da sistematização do ler e escrever.

No próximo capítulo analisaremos a concepção pedagógica e curricular do Programa Ler e Escrever, com base nos documentos que estruturaram o

programa e nos documentos produzidos no âmbito federal após a implantação do Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo em 2008.

4. OS DOCUMENTOS CURRICULARES QUE FUNDAMENTAM O PROGRAMA LER E ESCREVER

Este capítulo analisa os documentos que foram referência no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever. São eles: Actualización Curricular, organizado pela Secretaria de Educación de Buenos Aires, 1996; PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série, 1997 e o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume III, 1998. São documentos que serviram de base para a elaboração da concepção curricular que orienta o Programa Ler e Escrever. Ainda, neste capítulo, destacaremos documentos federais que discorrem sobre o Ler e Escrever no EFAI, produzidos posteriormente a implementação do Programa Ler e Escrever, em 2008, pela SEE/SP.

4.1 Actualización Curricular – EGB lengua – Dirección de Currículo, Buenos Aires. Secretaria de Educación. 1996.

O documento Buenos Aires (1996), mencionava a missão irrecusável da escola de ensinar as crianças no primeiro ciclo a ler e escrever, missão que se constituiu, nos últimos anos, em uma meta difícil de ser alcançada. Entendendo as práticas sociais, dentro e fora da escola, como essenciais para o processo de ler e escrever, o documento destacou o papel do professor, que carecia de uma comunicação abrangente para definição do conteúdo a ser ensinado, visando o êxito do aluno ao final do ciclo.

O documento também destacou as Ciências da Linguagem, a Psicolinguística, a Linguística, os gêneros textuais e os aspectos pragmáticos como aportes que definiriam o ensinar. A leitura com diferentes interpretações deveria ser crítica, com seleções primordiais de um texto, e auxiliariam na resolução de situações problemas e na leitura exploratória. Sugeria, também, reconhecer as características dos gêneros textuais, seus diferentes destinatários, e a distinção entre a linguagem oral e escrita, que oportunizariam o uso competente da leitura e da escrita.

As organizações léxicas e sintáticas referidas nos textos deveriam ser claras e relevantes, porém alguns conhecimentos para o leitor iniciante permaneciam implícitos e eram produzidos, sistematicamente e

progressivamente, como as questões sociais, a ortografia e as regularidades da língua até a sua generalização. Dessa maneira, sistematizar o sistema de aquisição da leitura e da escrita transcendia ao plano particular de cada problema - um texto deveria estabelecer regularidades com a prática da escrita conduzida sobre diversos aspectos da linguagem escrita e nutrida pela prática da leitura. Alguns aspectos fundamentais constituiriam o ensino: o leitor, o escritor e o conhecimento das características de um texto lido ou produzido.

Nesse contexto, os conteúdos estavam sendo afetados pela forma como eram ensinados no EFAI, e o documento curricular propunha delimitar o problema como modalidades de leitura, relacionando o propósito ao tipo de texto como um conteúdo em ação, que ofereceria múltiplas situações com diversos textos a serem lidos, de maneira exploratória e analítica, correndo riscos com acertos e erros decorrentes do processo.

O documento com exemplos sugeria práticas de leitura e escrita para a escola conduzir múltiplas e diversas atividades contextualizadas e situações didáticas de ensino e aprendizagem. O processo deveria decorrer pelos conteúdos em ação, a fim de desvendar o implícito, que se constituiriam, assim, como um objeto de reflexão a partir de situações problemas que passariam por sistematizações.

O primeiro ciclo deveria propiciar as bases para a formação de usuários autônomos, competentes e críticos da língua escrita, que transcendia a alfabetização entendida em seu sentido restrito e precário de ler e escrever. Para as crianças, o acesso ao conhecimento como instrumento democratizado no mundo letrado, desde o início da alfabetização, implicaria na organização de projetos, para elas progressivamente avançarem na aquisição do sistema alfabético e na linguagem escrita.

A relação entre a leitura e a escrita envolveria o aluno produzir e interpretar, por si mesmo, textos escritos com aquisição do sistema notacional, contextualização e desenvolvimento de atividades permanentes. As práticas sociais propostas no documento curricular considerariam as práticas dentro e fora da escola, propostas por situações didáticas e não puramente pelos conteúdos a serem ensinados, pois eles sofreriam variações no contexto didático

no qual eram ensinados e aprendidos. Porém, as questões essenciais como a sistematização dos conhecimentos linguísticos a partir da produção de textos, e o trabalho didático com a língua oral, não foram abordados nesse documento, e sim anunciados como para uma elaboração futura.

É evidente que o documento de Buenos Aires (1996) foi uma referência no Programa Ler e Escrever ao tratar dos aspectos necessários para constituição do ler e escrever com letramentos múltiplos, num currículo em ação, que deveria ser adquirido em decorrência das relações com a cultura letrada, em interações sociais incidentais ou propostas processualmente nos ciclos. No entanto, no Programa Ler e Escrever encontramos a tênue preponderância do currículo em ação, predominando a incidência de materiais prontos, fruto de pouca reflexão do docente na execução do fazer pedagógico.

Por fim, destacamos que as sistematizações linguísticas foram desconsideradas no documento de Buenos Aires, deixando o processo de alfabetização na incompletude, bem como o entendimento de que a nossa língua possui representações de linguagens diversas, dentre elas, a linguagem oral e a linguagem escrita. Outra questão a ser considerada é que tanto a linguagem oral como a linguagem escrita não podem ser representadas mutuamente, pois tratam-se de representações diferenciadas da nossa língua, a serem consideradas na aquisição da leitura e da escrita.

4.2 PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série, 1997

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) – Língua Portuguesa, referentes às quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, de acordo com Paulo Renato Souza, Ministro da Educação na época, tinham como objetivo a conquista da cidadania da criança por meio de recursos culturais do saber com o trabalho escolar, e preocupações contemporâneas com o meio ambiente, a saúde, a sexualidade e as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. Os parâmetros apontavam metas de qualidade para participação, reflexão e autonomia, constituídas no Ensino Fundamental.

Os PCNs indicavam os objetivos do Ensino Fundamental, tais como os que permeavam a compreensão da participação social e política com atitudes de solidariedade; a criticidade social mediada por diálogos; a constituição de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência nacional; o reconhecimento da pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro; o perceber-se como agente transformador do ambiente; a desenvolver a busca de conhecimento no exercício da cidadania; a utilizar, produzir, expressar e comunicar ideias; e a adquirir e construir conhecimentos e questionar a realidade formulando-se problemas e resolvendo-os.

A aprendizagem e os desdobramentos do ensino para a Língua Portuguesa foram expostos nos PCNs, atenuando a língua oral e escrita, com análise e reflexão sobre a língua, bem como os critérios para avaliação no Ensino Fundamental, a seleção de conteúdos e a didática proposta.

Essa discussão, segundo os PCNs, decorria desde os anos 80, devido aos altos índices de reprovações nas primeiras e nas quintas séries, denotando dificuldades na alfabetização e no uso eficaz da linguagem, em objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, de forma a apresentá-los com a articulação necessária para a sua coerência.

A reestruturação do ensino da Língua Portuguesa indicava uma medida de garantir a aprendizagem da leitura e da escrita, com emergência de mudança no foco do pressuposto básico para o EFAI - do como ensinar para o como aprender.

Os PCNs apontaram que nos últimos anos a rede pública de educação promoveu uma reorientação curricular, com a revisão das práticas de alfabetização para a qualidade quanto ao ensino e à aprendizagem da língua das séries iniciais. Os anos 60 ilustravam que o conhecimento decorria de práticas com exercícios para a prontidão da alfabetização, e, conseqüentemente o aluno era a causa do fracasso escolar. A emergência de mudança no processo de leitura e escrita, a partir dos anos 1980, foi decorrente da publicação do livro *Psicogênese da Língua Escrita*, que constituiu um novo eixo para alfabetização com a necessidade de descobrir como o aluno aprendia.

Essas investigações permitiram perceber que a alfabetização não era, apenas, perceber e memorizar, e sim que se constituía em um conhecimento de natureza conceitual, com práticas e possibilidades de usos desejáveis da língua escrita. A decodificação silenciosa ficou enfraquecida nessa constituição, pois a fala e a escrita passariam a expressões para a comunicação, e não mais utilizadas como um produto final a ser avaliado.

Já as situações didáticas visavam promover a linguagem para a compreensão e utilização adequada da escrita, que ofereceria condições para a efetiva participação social. A escola precisava de mudanças - uma nova sociedade com transformações no perfil social e cultural do aluno para a diminuição do analfabetismo no Brasil, ou seja, carecia do ensino da linguagem para uma ativa participação social.

Nesse ínterim, o letramento passou a ser entendido como práticas discursivas da linguagem, ou seja, produto da participação em práticas sociais que utilizariam a escrita como sistema simbólico e tecnológico, com a língua sendo um sistema de signos que possibilitaria significar o mundo e a realidade. Dessa maneira, para alfabetizar seria necessário o reconhecimento histórico e cultural das palavras para interpretação da realidade em sua textualidade.

Os gêneros textuais caracterizados por três elementos essenciais: conteúdo temático, estilo e construção composicional, passariam a articular tipos de suportes comunicativos em extensão. Os PCNs descreveram que a maioria dos guias curriculares não organizavam os conteúdos para alfabetização da Língua Portuguesa em ortografia, pontuação, leitura em voz alta, interpretação de texto, redação e gramática, mas, na prática da sala de aula, essa estruturação era a que ainda prevalecia.

O uso, a reflexão e uso da prática, produção e análise para leitura foram indicados, ciclicamente, na sequência e organização dos conteúdos, variando, apenas, o grau e aprofundamento utilizados pela escola para o favorecimento do processo de aprendizagem dos alunos em cada um dos ciclos, num movimento metodológico de ação, reflexão e ação.

Os temas transversais foram incluídos, “a partir de duas questões nucleares: o fato de a língua ser um veículo de representações, concepções e valores socioculturais e o seu caráter de instrumento de intervenção social” (BRASIL, 1997, p. 36). Portanto, ficou estabelecido nos PCNs que a ética, a pluralidade cultural, o meio ambiente, a saúde e a orientação sexual pertenciam ao espaço público e, que por tratarem de questões sociais, incluiriam a responsabilidade da gestão para sua manutenção e transformação do ensino e da aprendizagem.

Ademais, foram apresentadas e sugeridas práticas para utilização da língua oral e escrita, seus usos e formas por meio de leitura colaborativa, projetos de leituras, atividades sequenciadas e permanentes, produção de textos com análise e reflexão sobre a escrita, aspectos ortográficos e emprego de pontuação.

As estratégias didáticas para o ensino da ortografia decorreriam das regularidades e irregularidades da língua, do estabelecimento de princípios biunívocos, que correspondiam aos grafemas e fonemas, com o uso contextual de regras de mais de um grafema para o mesmo fonema, e morfológicos, com categoria e forma gramatical.

Os critérios de avaliação da aprendizagem dos conteúdos foram definidos em dois ciclos, quanto às expectativas a serem alcançadas pelos alunos nas séries iniciais. O primeiro correspondia às primeiras e segundas séries, e o segundo às terceiras e quartas séries do Ensino Fundamental, com a função de orientar o ensino.

Os PCNs para Língua Portuguesa (BRASIL, 1997), estabeleceram a importância no EFAI, que dividia o início da alfabetização em dois ciclos com duração de dois anos cada um (1^a /2^a série e 3^a /4^a série). O intuito era de que o aluno, no processo inicial da alfabetização, tivesse possibilidades de inserção em espaços e tempos diversificados, para maiores aquisições de leitura e de escrita.

No Programa Ler e Escrever notamos a similaridade dos ciclos de alfabetização dos PCNs descritos pelos guias e orientações para o trabalho

docente e materiais sugeridos, com possibilidades pré-estabelecidas para o decorrer dos anos ou semestres quanto ao ler e escrever no EFAI.

Já nos PCNs, notamos direcionamentos do ensino para a aprendizagem, oriundos de discussões decorrentes desde os anos 80 de como o aluno no EFAI aprendia. A relação da linguagem escrita e da linguagem oral foram salientadas como aportes para aprendizagem, como a relação grafema/fonema. A relação com a ortografia, por sua vez, passaria a destacar as regularidades e as irregularidades de nossa língua com caminhos para apropriações e sistematizações. Tal como no Programa Ler e Escrever, a preocupação dos PCNs visava a diminuição dos índices de analfabetismo.

Analogamente aos PCNs, no Programa Ler e Escrever a aplicabilidade de seus pressupostos no chão da escola foi questionável, conforme apontaram Facco (2013) e Prado (2017). O programa enalteceu a orientação curricular baseada nos princípios de Piaget e na abordagem construtivista, e como contraponto, estimulava os professores a seguirem guias de planejamento como manuais a serem alcançados pelos indicadores de qualidade. Nesse contexto, o SARESP passaria a ser um indutor de currículo, o que distanciaria ainda mais, a constituição de um currículo em ação para o EFAI.

4.3. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, volume III, 1998

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI foi composto por três volumes, sendo o primeiro introdutório, com reflexões sobre a escola de educação infantil (creche e pré-escola), sobre a concepção de criança e sobre a formação profissional. O segundo tratou da formação pessoal e social para a constituição da autonomia e identidade da criança. Por fim, o terceiro volume apresentou seis documentos referentes aos eixos para o trabalho pedagógico, com objetivos organizados em tempos e espaços para crianças de zero a três anos de idade, e de quatro a seis anos de idade, com orientações para o trabalho pedagógico com observação, registro e avaliação formativa.

No RCNEI, volume III, em BRASIL (1988) para o conhecimento de mundo, foram estruturados seis documentos - eixos estruturantes para o trabalho

pedagógico, denominados: como movimento, música, artes visuais, linguagem oral e escrita, natureza e sociedade e matemática.

O referencial, com caráter instrumental e didático, se constituiu num guia de orientação para discussões entre os profissionais de ensino, considerando a pluralidade e diversidade étnica, religiosa, de gênero, social e cultural das crianças brasileiras, visando a construção de propostas educativas.

Nessa perspectiva do RCNEI, o movimento presente na vida da criança desde o nascimento sofria constantes aprimoramentos para as interações com o mundo. Assim, a criança poderia expressar sentimentos, emoções e pensamentos pelo movimento, ampliando as possibilidades, os gestos e as posturas corporais que constituiriam a linguagem.

As instituições de educação infantil, de acordo com o referencial, deveriam favorecer um ambiente encorajador para a criança correr riscos e vencer desafios para os diferentes conhecimentos de mundo que o movimento contemplava, com objetivos sugeridos para creche e a pré-escola.

A expressividade, sendo uma dimensão subjetiva do movimento, possibilitaria para a criança os gestos, posturas e ritmos na comunicação de ideias, sensações e sentimentos num trabalho direcionado para a Educação Infantil. Ainda, o equilíbrio e a coordenação presentes no movimento, poderiam desenvolver habilidades motoras como a velocidade, a flexibilidade, a força, a percepção espacial e as aprendizagens sociais com respeito de regras.

A música poderia ser traduzida como uma linguagem, com formas sonoras capazes de expressar e comunicar sensações, sentimentos e pensamentos, pelo meio expressivo entre o som e o silêncio. Por fim, a interação e comunicação social integrariam aspectos sensíveis, afetivos, estéticos e cognitivos para expressão humana, relevantes no contexto da educação infantil.

O RCNEI sugeriu que na educação infantil a música deveria estar presente em brincadeiras e manifestações espontâneas ou pela intervenção do professor, como em situações de convívio social com estruturas e características próprias. Deveria, também, ser centrada na experimentação e na imitação, com a interpretação, a improvisação e a composição presentes.

Poderia, então, valorizar a percepção, tanto dos sons e silêncios quanto das estruturas e organizações musicais, buscando por meio da escuta, a capacidade de observação, análise e reconhecimento. A linguagem musical foi ainda descrita como um meio para o desenvolvimento dos pensamentos, dos sentimentos, da expressão, do equilíbrio, da autoestima e autoconhecimento, elementos essenciais e poderosos para a integração social.

As artes visuais, presentes na vida das crianças, lograriam manifestações por meio de diversas expressões que envolviam o comunicar, e atribuir sentido às sensações, aos sentimentos e aos pensamentos da realidade. A comunicação social da arte visual, presente no cotidiano infantil, tornou-se meio de linguagem importante para o contexto humano por meio da organização de linhas, formas, pontos, volume, espaço, cor, luz, pintura, desenho, escultura, gravura, arquitetura, brinquedos, bordados, entalhes etc.

A presença da arte visual na Educação Infantil, segundo o referencial, buscava a integração entre os aspectos sensíveis, afetivos, intuitivos, estéticos e cognitivos na consideração de pesquisas desenvolvidas sobre o desenvolvimento das crianças e seu processo criador sobre as artes. As manifestações espontâneas da arte, embasadas nos estudos de Viktor Lowenfeld, valorizavam as manifestações com tendências da livre expressão, com potencialidade criadora.

É nítido que as artes visuais foram concebidas como uma linguagem, com estrutura e características próprias. O referencial defendia que a aprendizagem ocorreria por meio da articulação do fazer artístico, centrado na exploração, expressão e comunicação de trabalhos por meio de práticas artísticas, com o percurso de criação pessoal; na apreciação desenvolvida pela percepção, articulando a linguagem visual aos materiais e suportes por meio da fruição; e por meio da reflexão do fazer artístico e da apreciação em atividades cotidianas em sala de aula.

A Educação Infantil propunha o desenvolvimento da imaginação criadora, da expressão, da sensibilidade, das capacidades estéticas das crianças com fazer artístico no contato com a produção de arte e na prática reflexiva ao

aprender, articulados à ação, à percepção, à sensibilidade, à cognição e à imaginação.

A utilização da linguagem oral e escrita pelas crianças, visava a ampliação de possibilidades para inserção e participação nas diversas práticas sociais propostas na Educação Infantil. Tendo como eixos básicos a formação do sujeito em interação, a orientação das ações das crianças, e a construção de muitos conhecimentos no desenvolvimento do pensamento, com experiências significativas de aprendizagem da língua em um mundo letrado.

A língua seria ampliada e relacionada a um desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às linguísticas básicas: de falar, escutar, ler e escrever. As crianças, por meio da língua, poderiam expressar sentimentos, intenções e ideias pela escrita, como um sistema de representação da língua, e não apenas como um sistema de codificação das unidades fonéticas, identificando uma linguagem não homogênea que careceria do processo de letramento.

O referencial advogava que o processo de alfabetização para as crianças decorreria pela resolução de problemas de natureza lógica, com a utilização e compreensão da forma da escrita alfabética. Nessa perspectiva, a aprendizagem da linguagem escrita poderia ser concebida como um sistema de representação, e não apenas como a aquisição de um código de transcrição da fala; um aprendizado de questões conceituais, e não somente perceptivo-motoras; e um processo de construção de conhecimento com uso da linguagem e a participação nas práticas sociais de escrita.

Em suma, o RCNEI sugeria que a Educação Infantil deveria ampliar as possibilidades de construção do conhecimento da escrita pela criança, em continuidade ao processo de alfabetização, aprendendo o ler e escrever com participação em práticas sociais de leitura e escrita.

É de conhecimento geral que a natureza e sociedade se constituíram no mundo em que as crianças viviam e com fenômenos naturais e sociais. As crianças como integrantes de grupos socioculturais singulares, vivenciariam

experiências sobre temas diversos da vida cotidiana e interagiriam num contexto de conceitos, valores, ideias, objetos e representações.

O todo integrado para as crianças partiria das vivências sociais, das histórias, dos modos de vida, dos lugares e do mundo natural. O referencial estabeleceria que os conhecimentos sobre a natureza e a sociedade na Educação Infantil, estariam na composição dos currículos e programas, com ideias e práticas correntes ampliando as experiências das crianças e a construção de conhecimentos diversificados sobre o meio social e natural.

A pluralidade de fenômenos e acontecimentos físicos, biológicos, geográficos, históricos e culturais em suas formas, deveriam, segundo o referencial, explicar e representar o mundo, significativamente, com novas possibilidades de experimentação de relações e produções de conhecimentos em contato com os fenômenos, os fatos e os objetos do mundo. Isso por meio de sistematizações, com forma peculiar de elaboração das regularidades do conhecimento na natureza e na cultura, numa construção e reconstrução do modo de compreender o mundo.

A utilização de contextos significativos para formulação e reformulação de respostas sobre as hipóteses, foi previsto no RCNEI para uma aprendizagem de fatos, conceitos, procedimentos, atitudes e valores. Nesse sentido, a observação intencional sobre os elementos da natureza e sociedade, careceriam de propostas educacionais para caracterizar e perceber múltiplas relações possíveis a serem estabelecidas em outros lugares, e, gradativamente, a envolverem as crianças no desenvolvimento de atitudes de curiosidade, de crítica, de refutação e de explicações para a pluralidade e diversidade de fenômenos do mundo social e natural.

As crianças, desde muito cedo, participariam de uma série de situações envolvendo números, relações entre quantidades, noções sobre espaço organizados para deslocamentos, referências e distâncias. Na Educação Infantil especificamente, as principais ideias e práticas correntes decorriam da repetição, memorização e associação.

Ainda, o referencial salientava questionamentos sobre a concepção de aprendizagem de Matemática restrita à memorização, repetição e associação do concreto ao abstrato com representações formais, definições e sistematizações. Foi destacado que aprender era construir significados e atribuir sentidos às ações e intenções para o desenvolvimento de estruturas do pensamento lógico-matemático, na transformação das operações lógicas e das provas piagetianas em conteúdos de ensino.

A classificação, a seriação e a conservação do número não eram um pré-requisito para o trabalho dos conteúdos didáticos específicos com números, que antecederiam a esse processo. Não deveria estar atrelado à construção das noções e estruturas intelectuais mais gerais, o jogo passaria a ser uma importante estratégia para essa construção quando utilizado com intencionalidade educativa para a criança.

A exploração, na instituição de educação infantil, de situações-problema, poderia constituir-se em um contexto favorável para a aprendizagem da Matemática, em situações que possibilitariam a produção de novos conhecimentos, a partir dos conhecimentos prévios da criança. Essas situações, contextualizadas, incitariam a ampliação de repertórios de estratégias na resolução de operações, notação numérica, formas de representação e comunicação, sistema de numeração, medidas, espaço e formas entre outras, como na capacidade de generalizar, analisar, sintetizar, inferir, formular hipótese, deduzir, refletir e argumentar em situações cotidianas.

A contribuição do RCNEI volume III para o Programa Ler e Escrever foi explicitada na valorização do desenvolvimento da criança no processo de alfabetização, que ampliou, além da codificação das unidades fonéticas, as associações linguísticas básicas. O letramento ganhou grande vulto nas aquisições do falar, escutar, ler e escrever.

As observações intencionais dentro do EFAI, no Programa Ler e Escrever, contaram com pressupostos do RCNEI, e com possibilidades de percepções de múltiplas relações que desencadeariam nos alunos o desenvolvimento de atitudes de refutação, crítica e curiosa, para explicações plurais e diversas do mundo.

A constituição de currículo proposto no RCNEI buscou ampliar as experiências das crianças para a construção do conhecimento, com sistematizações e elaborações regulares transpostas ao Programa Ler e Escrever, com intencionalidade educativa para aprendizagem durante a alfabetização. A avaliação mediadora proposta por Hoffman (2005) dialogaria com metodologias de ensino e as novas práticas para o ler escrever no EFAl.

Em síntese, os principais documentos curriculares que influenciaram a constituição do Programa Ler e Escrever foram o documento Buenos Aires (1996), os PCNs para Língua Portuguesa (BRASIL, 1997) e o RCNEI volume III (BRASIL, 1998). Estes apresentaram convergências, como a defesa da importância de letramentos mútuos, pressupostos de construções e reconstruções do conhecimento no processo de aprendizagem, presentes no debate desde os anos 80, com a *Psicogênese da Língua Escrita*.

É válido ressaltar que os PCNs enunciaram propostas curriculares fundadas no currículo em ação, já propostos pelos ciclos de aprendizagem dos anos 80, com o PROFIC, que foi uma referência positiva para o desenvolvimento integral da criança, lançada no governo de Franco Montoro.

4.4 Documentos Federais produzidos após o Programa Ler e Escrever

Destacaremos neste tópico documentos federais importantes que foram produzidos após a instituição do Programa Ler e Escrever no Estado de São Paulo em 2008. São eles: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos (2010), Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa PNAIC (2013), PNE (2014), Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018) e Política Nacional de Alfabetização – PNA (2019).

De início, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, BRASIL (2010), CNE/CEB nº 11/2010, apontam que no Brasil, nos últimos anos, as constantes mudanças dos sistemas de financiamentos, programas de formação, avaliações e novas leis ocasionaram alterações na organização e no funcionamento educacional, em prol da melhoria da qualidade, com crescente necessidade de um novo currículo, capaz de dialogar com os desafios contemporâneos educacionais.

Podemos destacar o Ensino Fundamental de Nove Anos, que requer um novo currículo com abordagem democrática e participativa com projeto pedagógico e transversal, e temas contemporâneos, como indicado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A construção do currículo buscava articular saberes acumulados com vivências ao conhecimento historicamente constituído em experiências escolares.

Nesse contexto, a transposição didática seria o processo de transformação do conhecimento escolar, que foram recontextualizados com a lógica das instituições escolares em conteúdos curriculares de base nacional e comum e parte diversificada, ou seja, o aluno precisava aprender o movimento da escola, e não apenas conteúdos escolares. Isso favoreceria a comunicação entre os conhecimentos e saberes da base nacional comum curricular para o Ensino Fundamental, e a organização em cinco áreas do conhecimento nos anos iniciais, conforme o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. De acordo com o artigo: linguagem, que incluiria língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa; matemática; ciências da natureza, ciências humanas com história e geografia; como também o ensino religioso (BRASIL, 2010).

No Ensino Fundamental de Nove Anos, o currículo oculto foi constituído por atitudes e valores, que dentro da escola eram valorizadas em termos de comportamentos e da clareza do esperado pelos alunos, com diferenciações do cobrado ou ensinado dentro da escola, com seus códigos ocultos, pois a escola pressupunha conhecimentos que não eram ensinados dentro da escola. Assim, caberia ao Ensino Fundamental oferecer um acesso igualitário a um conhecimento sistematizado, descrito por Michael Young como conhecimento poderoso, que nos permitiria realizar relações dentre os fenômenos na sociedade contemporânea. As principais funções da escola estavam associadas no binômio cuidar e educar para garantir as aprendizagens propostas no currículo, e o currículo não se esgotava em áreas e componentes curriculares (BRASIL, 2010).

Ainda, o Ensino Fundamental de Nove Anos no âmbito federal ampliou o ingresso das crianças aos seis anos de idade no EFAI e, principalmente, a relação com o brincar, impondo desafios na elaboração de currículos para essa

etapa de escolarização, para considerar os aspectos do desenvolvimento integral da criança em suas relações com o mundo social e cultural para construções diversas.

No Estado de São Paulo, com o Programa Ler e Escrever, verificamos que as adaptações dos guias curriculares para o planejamento didático, desde sua constituição na SME/SP, apresentaram características prescritivas, que impediram construções e reconstruções estruturantes, que foram acentuadas com o Ensino Fundamental de Nove Anos, em razão de sistematizações em larga escala para aprendizes precocemente, ou seja, a partir dos seis anos de idade.

Sendo a alfabetização um problema nacional a ser acompanhado pelas ações de políticas públicas em longa data, a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos foi tema de pesquisa de autores como Santos (2013) e Weisz (2006). Santos (2013) destacou a necessidade do acompanhamento curricular com o brincar no Programa Ler e Escrever aos aprendizes, um ano antes, ou seja, com seis anos de idade, após a instituição do Ensino Fundamental de Nove Anos. Já Weisz (2006) acentuou em seus escritos que o Ensino Fundamental de Nove Anos requeria uma programação educacional com práticas de letramentos no EFAI.

O RCNEI em BRASIL (1998), descreveu a importância do tripé para Educação Infantil que consideraria o brincar, o cuidar e o educar. A emergência desse tripé no Ensino Fundamental de Nove Anos nas instituições que sistematizam o ler e escrever se faz necessária para os aprendizes um ano antes do previsto, com intuito de propiciar a equidade com as crianças desprivilegiadas socialmente para construções correntes.

Os letramentos múltiplos no Programa Ler e Escrever, apesar de referenciados, não vêm sendo priorizados e desenvolvidos gradativamente no âmbito social e cultural durante a alfabetização no EFAI. Contiguamente podemos recorrer a estanque aderência ao Movimento de Reorientação Curricular da SME/SP dos anos 90, em que foram elencados como prioritários

para o processo de alfabetização e embasados em Vygotsky, com uma visão sociointeracionista.

Assim foi possível, tanto no Ensino Fundamental de Nove Anos quanto no Programa Ler e Escrever, identificarmos situações em que a categorização do ensino fundamental imposto pela abordagem tradicional permaneciam como um currículo oculto, pré-determinado por estruturas de poder de um *conhecimento poderoso* referenciado por Michael Young, que pressupunha conhecimentos aos aprendizes do EFAI adquiridos fora do âmbito escolar, que se findariam na reprodução da desigualdade.

Ademais, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), em caráter federal, em BRASIL (2013), foi implementado para garantir a alfabetização de todas as crianças até os oito anos de idade, devido aos dados levantados pelo Censo 2010, que apontavam que 15,2% das crianças brasileiras não sabiam ler e escrever.

Dessa maneira, este foi um compromisso formal e solidário assumido desde 2012, com intuito de atender a meta do Plano Nacional de Educação (PNE), de alfabetizar todas as crianças até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental com uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, com oportunidades de aprendizagem para todos.

No PNE em BRASIL (2014), encontramos dentre as metas a universalização do Ensino Fundamental de Nove Anos, com garantia de que pelo menos 95% dos alunos concluíssem essa etapa na idade recomendada, ou seja, a alfabetização prevista até o final do terceiro ano do ensino fundamental. Esse plano possui vigência até 2024.

Os instrumentos de alfabetização foram previstos anualmente em caráter nacional, para implementação pedagógica e para o monitoramento do processo, a fim de fomentar a aplicação de tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras para o sucesso do plano.

Com o intuito de aumentar a qualidade da Educação Básica e atingir as metas de médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), foram propostos e fixados para acompanhamento, bianualmente, os resultados pedagógicos das escolas em caráter federal, desde os anos iniciais

até o Ensino Médio. As metas de êxito indicadas para os anos iniciais do ensino fundamental de 2015 até 2021 ficaram assim estabelecidas: em 2015 - 5,2; 2017 - 5,5; 2019 - 5,7 e 2021 – 6, como estratégias a serem conquistadas nacionalmente. Portanto, a avaliação de resultados do ensino aplicadas deveriam dispor de sistemas abertos e disponíveis publicamente, dentro dos recursos educacionais.

Ressaltamos que as contradições são recorrentes e fomentam atualizações no Programa Ler e Escrever, como a avaliação processual proposta por Hoffmann (2005), uma das autoras que contribuiu para elaboração do programa. Ela sugeriu um currículo em desenvolvimento, permeado por uma avaliação mediadora, processualmente descrita pelo tempo de admiração, de reflexão e de construção dos alunos. Nesse processo, o professor de novas práticas pedagógicas realizaria o exercício de investigador e de transmissor do conhecimento.

Assim, levantamos os seguintes questionamentos: com a instituição de metas do PNE em BRASIL (2014) a serem atingidas bianualmente, com resultados sobre o processo de alfabetização em caráter federal, como o Programa Ler e Escrever poderá atingir a homogeneidade proposta em caráter federal na realidade educacional do estado de São Paulo? E como mediar resultados da alfabetização em caráter federal e a constituição de práticas pedagógicas para um currículo de qualidade no EFAI na SEE/SP?

Salientamos que com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciou-se um contraponto ao Programa Ler e Escrever pelo currículo em ação referenciado desde a LDBEN de 1996, e as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2009, de forma transversal e integradora, a fim de contextualizá-lo. No EFAI, as experiências lúdicas para aprendizagem deveriam ser vivenciadas, progressivamente, para o desenvolvimento na construção do conhecimento, tendo como foco a alfabetização e as experiências diversificadas de letramentos em um currículo contínuo. A alfabetização da criança deveria decorrer no 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, processualmente, complementado a partir do 3º ano pela ortografização:

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir

amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BRASIL 2018, p. 57)

A BNCC, um documento plural e contemporâneo, estabeleceu as aprendizagens necessárias à criança, e tornou-se uma referência nacional para adaptação ou elaboração de currículos em conformidade ao Plano Nacional de Educação (PNE). A BNCC integrou a política nacional da Educação Básica como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. As propostas pedagógicas das instituições escolares poderiam contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal.

A BNCC definiu a retomada dos eixos estruturantes do RCNEI, transposto para campos de experiências da Educação Infantil, que passariam a priorizar interações e brincadeiras pelos eixos estruturantes do brincar e do cuidar, e os direitos de aprendizagem das crianças.

Na educação básica, a BNCC estabeleceu aprendizagens essenciais com o desenvolvimento de competências e habilidades que valorizariam o conhecimento historicamente construído. A valorização de situações lúdicas de aprendizagem no EFAI em articulação com a Educação Infantil foi prevista para a progressiva sistematização para as novas formas de construção da relação com o mundo, propostas pelos matizes de qualidade descritas por Perrenoud.

A progressão do conhecimento na consolidação das aprendizagens aprendidas na Educação Infantil buscava no EFAI a ampliação das práticas de linguagem necessárias para o ler e escrever. Na elaboração dos currículos e das propostas pedagógicas foram sugeridas um percurso contínuo, sem rupturas posteriores no Ensino Fundamental, como maneira de garantir maiores possibilidades de sucesso para os aprendizes.

O Programa Ler e Escrever no estado de São Paulo retomou, com a BNCC, os pressupostos de Piaget quanto à construção do conhecimento no EFAI, e de Vygotsky em interação social considerando os aspectos políticos, sociais e culturais para as aquisições do ler e escrever. No entanto, as avaliações

em larga escala no âmbito federal permanecem, assim como no estado de São Paulo.

A Política Nacional de Alfabetização (PNA), foi instituída pelo Decreto 9.765 em 2019, como marco do tema da alfabetização para o centro da política pública educacional do país. O documento apresentou

(...) os resultados da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), de 2016, 54,73% de mais de 2 milhões de alunos concluintes do 3º ano do ensino fundamental apresentaram desempenho insuficiente no exame de proficiência em leitura. Desse total, cerca de 450 mil alunos foram classificados no nível 1 da escala de proficiência, o que significa que são incapazes de localizar informação explícita em textos simples de até cinco linhas e de identificar a finalidade de textos como convites, cartazes, receitas e bilhetes. Em escrita, 33,95% estavam em níveis insuficientes (1, 2 ou 3). Embora o número não seja tão alto em comparação com leitura, percebe-se a gravidade do problema diante da descrição desses níveis: aproximadamente 680 mil alunos de cerca de 8 anos estão nos níveis 1 e 2, o que quer dizer que não conseguem escrever “palavras alfabeticamente” ou as escrevem com desvios ortográficos. Quanto à escrita de textos, ou produzem textos ilegíveis, ou são absolutamente incapazes de escrever um texto curto. (BRASIL, 2019, p.10)

A PNA definiu a alfabetização como o ensino das habilidades de leitura e de escrita em um sistema alfabético, que analogamente referia-se ao termo *literacia*, que associava, independentemente ao sistema utilizado, o ensino e a aprendizagem das habilidades de leitura e de escrita. A relação do fonema/grafema foi destacada como um processo sistêmico e sequencial de aquisição importante, a fim de evitar o analfabetismo funcional e absoluto, com conhecimento alfabético e a consciência fonológica.

As habilidades de literacia, ou seja, de leitura e escrita, deveriam contar com instruções fônicas sistemáticas, fluência em leitura oral, desenvolvimento do vocabulário, compreensão de textos e produção de escrita com tipologias de gêneros textuais. Concomitantemente, a literacia numérica, também descrita na PNA, conhecida como numeracia, diz respeito às habilidades da Matemática que permitiriam a resolução problemas da vida cotidiana e lidar com informações matemáticas.

Tendo em vista que o problema que orienta nossa pesquisa visa saber qual a concepção de currículo que direciona o Programa Ler e Escrever, é

importante acompanharmos as mudanças em caráter federal que influenciaram a aplicabilidade do programa no estado de São Paulo. Pela PNA, a construção do conhecimento da abordagem construtivista foi considerada incompleta para a aquisição da leitura e da escrita, e o termo *literacia* foi incorporado como divergente de alfabetização e letramento.

A *literacia* passou a contar com as instruções fônicas sistematizadas na oralidade com consciência fonológica, e na complexidade que envolvia a leitura e a escrita no EFAI. Por conseguinte, as modificações no ensino da matemática nos anos iniciais, com a PNA, implicaram em apropriações matemáticas e a utilização do termo *numeracia*, que associaria às ações dos aprendizes em situações de racionalidade e resolução de problemas no dia a dia.

Em decorrência das mudanças propostas na PNA, o Programa Ler e Escrever passaria por reformulações progressivas, reconstituídas em decorrência de embates políticos que mudam numa velocidade muito grande, e que não oferecem segurança para os professores que se encontram no chão da escola.

A cada mudança instituída no processo de alfabetização, novas imposições direcionadas seriam propostas no programa, sem o tempo hábil para os docentes apreciarem e refletirem processualmente no ler e escrever no EFAI, como proposto por Hoffmann (2006).

Dessa maneira, a abordagem construtivista que influenciou a constituição do Programa Ler e Escrever caiu em desuso com a PNA, pois não obstante seria considerada incompleta, por não abordar aspectos fônicos sistematizados na dimensão da alfabetização no EFAI.

No próximo capítulo destacaremos os documentos estruturantes do Programa Ler e Escrever e suas orientações curriculares para o estado de São Paulo no EFAI e as principais categorias encontradas nas orientações para a SEE/SP.

5. DOCUMENTOS ESTRUTURANTES DO PROGRAMA LER E ESCREVER

Em 2008, a SEE de São Paulo propôs um documento de orientações curriculares para o estado de São Paulo, direcionado ao Ciclo I, denominado *Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática Ciclo I* (SÃO PAULO (Estado), 2008 b). O documento teve a coordenação de Neide Nogueira e Telma Weiz e a elaboração de Ângela Maria da Silva Figueiredo e outros. O objetivo foi subsidiar os planejamentos de ensino de Língua Portuguesa (Leitura, Produção de Texto e Comunicação Oral), a construção de indicadores de avaliação para as diferentes séries do Ciclo I e os conteúdos matemáticos, dentre outras (SÃO PAULO (Estado), 2008 b).

O ensino da Língua Portuguesa nas séries iniciais, ou seja, Leitura, Escrita e Comunicação Oral, procuraria estabelecer os conteúdos mais relevantes para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental do Ciclo I com intencionalidade do que deveria ser ensinado. O Modelo de Ensino e Aprendizagem e a Concepção de Aprendizagem, desse documento, inferia que a criança associava a construção do conhecimento a outros já existentes, por meio de assimilação e relação direta com o objeto pela resolução de problemas.

A concepção de alfabetização descrita nas orientações curriculares, consideraria uma escola inclusiva, que promoveria a aprendizagem de todos os alunos como leitores e escritores competentes, com apropriação do sistema de escrita. A tarefa da escola ficaria mais complexa e poderia intervir na busca da equidade e promover a igualdade. Portanto, na alfabetização ficou estabelecida a aprendizagem do sistema de escrita e da linguagem escrita em seus diversos usos sociais, simultaneamente, e que a língua escrita ou falada deveria ser sempre contextualizada, num sistema discursivo, com crescentes possibilidades de competências de ler e produzir textos de gêneros variados.

Nas Orientações Curriculares do Estado de São Paulo para o EFAI foram propostos modelos de ensino e de aprendizagem para a concepção de alfabetização, abordando pressupostos das concepções socioconstrutivista e sociointeracionista.

A concepção de aprendizagem socioconstrutivista foi considerada pela amplitude da teoria de desenvolvimento e aprendizagem das etapas do desenvolvimento humano do aprendiz em seu contexto histórico e cultural, que considerou os estágios do desenvolvimento humano proposto Piaget. Notamos a influência de Vygotsky no EFAI, quanto à observação de situações relevantes da interação do indivíduo com o contexto social, com uma concepção sociointeracionista das relações humanas que favorecessem o processo de aprendizagem desencadeado durante a alfabetização.

A seguir descreveremos as expectativas de aprendizagem para o Ensino de Língua Portuguesa das quatro séries iniciais do Ensino Fundamental apresentadas no documento, concomitante às orientações didáticas para o êxito da aprendizagem.

5.1 As Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática Ciclo I

Para a 1ª série, estabelecia a necessidade de planejar sua fala a partir de situações comunicativas do cotidiano; apreciar textos literários; recontar histórias conhecidas; ler com ajuda do professor diferentes gêneros (textos narrativos literários, textos instrucionais, textos de divulgação científica e notícias); ler e escrever textos conhecidos; compreender o funcionamento alfabético do sistema de escrita; revisar coletivamente textos; e reescrever e produzir textos.

Para a 2ª série, envolveria apreciar textos literários; ler por si mesmos diferentes gêneros textuais; reescrever histórias conhecidas; ler com ajuda do professor textos de temas discutidos nas diferentes áreas de conhecimento (enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas); produzir textos de autoria utilizando recursos da linguagem escrita; e revisar textos coletivamente.

Para a 3ª série, envolveria recriar textos literários; selecionar em parceria textos em diferentes fontes e localizar informações; copiar a informação de seu interesse, fazer anotações (em enciclopédias, informações veiculadas pela internet e revistas); ajustar a modalidade de leitura ao propósito e ao gênero; reescrever e/ou produzir textos de autoria, planejar o que vai escrever

considerando a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo; revisar textos (próprios e de outros), coletivamente, do ponto de vista da coerência e da coesão considerando o leitor; e revisar, coletivamente, textos do ponto de vista ortográfico.

Para a 4ª série, envolveria planejar e participar de situações de uso da linguagem oral; apreciar textos literários; selecionar os textos de acordo com os propósitos de sua leitura; utilizar recursos para compreender ou superar dificuldades de compreensão durante a leitura; reescrever e/ou produzir textos de autoria; fazer rascunhos; reler o que está escrevendo; revisar textos (próprios e de outros) do ponto de vista ortográfico; e evitar ambiguidades nos textos, articular partes do texto, garantir concordância verbal e nominal.

Nessas orientações curriculares para Língua Portuguesa da 1ª a 4ª série foram estabelecidos e sistematizados os objetivos propostos para cada série do EFAI, desconsiderando as realidades históricas e culturais dos aprendizes propostas na abordagem socioconstrutivista. As orientações foram descritas ou prescritas, seriadas subsidiando o planejamento e o ensino.

Para aprender e ensinar Matemática, três variáveis fundamentais se estabeleceram: o aluno, o professor e o conhecimento matemático. Nos processos de ensino e de aprendizagem, o professor passaria a ser mediador, organizador e consultor da matemática como uma ciência viva sujeita a construções. A contextualização dos conhecimentos auxiliaria os alunos a torná-los mais significativos, possibilitando a transferência e a generalização de outros contextos que contribuiriam para a resolução de problemas, sendo o aluno um agente dessas construções.

No ensino de Matemática no Ciclo I, nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, deveria ser garantido que os alunos compreendessem os conhecimentos matemáticos para o entendimento da realidade com números, operações, medidas, espaços, formas; e que observassem aspectos quantitativos e qualitativos e resolver situações-problema em interação com seus pares.

As expectativas de aprendizagem para os alunos, no Ciclo I por série, para o Ensino da Matemática nas quatro séries iniciais do Ensino Fundamental estavam associadas aos conteúdos dos números, das operações, dos espaços e formas, das grandezas e medidas, e ao tratamento da informação.

No final da 1ª série necessitariam: utilizar, organizar, contar, reconhecer e produzir escritas numéricas; interpretar e resolver situações-problema, decompor escritas numéricas compreendendo significados das operações fundamentais; localizar e identificar pessoas ou objetos no espaço, observar e reconhecer figuras geométricas tridimensionais; identificar e comparar unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre e ano; e coletar e organizar informações por meio de registros pessoais.

No final da 2ª série necessitariam: ler, escrever, contar, comparar e ordenar números; interpretar e resolver situações-problema envolvendo as operações fundamentais, cálculo mental e exato das adições e subtrações, construir fatos básicos da multiplicação (por 2, por 3, por 4, por 5); representar a localização e a movimentação de um objeto ou pessoa no espaço, diferenciar figuras tridimensionais e bidimensionais; perceber semelhanças e diferenças entre figuras geométricas; reconhecer cédulas e moedas em função de seus valores, estabelecer relação entre unidades de tempo – dia, semana, mês, bimestre, semestre, ano e fazer leitura de horas; e ler e interpretar tabelas simples e gráficos de coluna.

No final da 3ª série necessitariam: contar em escalas ascendentes e descendentes, reconhecer números naturais, números racionais na representação fracionária e as regras decimais; interpretar e resolver situações-problema, construir fatos básicos da multiplicação (por 6, por 7, por 8 e por 9), utilizar a decomposição das escritas numéricas que envolvessem a multiplicação e divisão; interpretar e representar no plano a posição de uma pessoa ou objeto, reconhecer semelhanças e diferenças entre figuras geométricas; explorar planificações de figuras tridimensionais; reconhecer as unidades usuais de medida, utilizar unidades usuais de temperatura, de tempo e de sistema monetário em situações-problema, calcular o perímetro e a área de figuras planas; e resolver situações-problema com dados de tabelas simples e gráficos

de colunas em informações contidas em textos jornalísticos, científicos ou outros.

No final da 4ª série necessitariam: compreender e utilizar as regras do sistema de numeração decimal, reconhecer e representar números racionais, explorar diferentes significados das frações, identificar e produzir frações equivalentes; compreender diferentes significados das operações envolvendo números naturais, racionais escritos na forma decimal, resolver problemas que envolvam o uso da porcentagem no contexto diário; interpretar e representar a posição ou a movimentação de uma pessoa ou objeto no espaço e construir itinerários, reconhecer semelhanças e diferenças entre diferentes formas geométricas, compor e decompor figuras planas; utilizar unidades usuais de tempo e temperatura, do sistema monetário brasileiro e de medidas; resolver problemas por meio de tabelas simples e dupla entrada, gráficos de colunas e de barras; ler informações por meio de gráficos de linha e de setor; construir gráficos e tabelas; e utilizar a noção de probabilidade em situações-problema simples.

Quanto à matemática no EFAI, foram considerados os pressupostos do RCNEI com situações a partir do concreto para associação do abstrato, para representações formais para o ensino. O jogo passaria, nesse processo, a ser utilizado com intencionalidade educativa para os aprendizes em situações cotidianas.

O Programa Ler e Escrever passaria, então, a estabelecer as expectativas previstas para as diferentes séries, com pouca flexibilização para os alunos provenientes de contextos sociais com poucas possibilidades de vivências com conceitos concretos em sua prática cotidiana.

Picarelli (2013) ressaltou que a possibilidade do professor flexibilizar o currículo no Programa Ler e Escrever era muito pequena, portanto, a mediação proposta nas orientações para os docentes com construções e vivências para os alunos ficaria fragilizada em sua aplicação no EFAI. Já Hoffmann (2005) destacou a preocupação com o desenvolvimento do prazer da leitura no EFAI, lembrando os princípios do Informe de Delors publicado em 1996 com melhorias para a aprendizagem e reorganização do ensino.

Reis (2017) evidencia a emergência de estudos sobre receptividade dos jovens aprendizes do EFAI na escolha dos textos a serem lidos e a atração necessária para introdução no universo literário, pois na literatura infantil muitas vezes encontramos correspondência sob a ótica do adulto e não o envolvimento das crianças para práticas de leitura.

A seguir descreveremos os guias de planejamentos e orientações para os professores das: 1ª série, 2ª série e 3ª série e dos 4º anos e 5º anos e o Ler e Escrever - Projeto Intensivo no Ciclo (PIC) Material do Professor das 3ª e 4ª séries, a fim de analisarmos os fundamentos que os constituíram.

5.2 Os Guias de Planejamentos e Orientações para os Professores

Os guias de planejamentos e as orientações didáticas para os professores alfabetizadores, dos anos iniciais do Ensino Fundamental, possuíam o objetivo de retomar a função básica da escola em propiciar a aprendizagem da leitura e da escrita.

Para atingir esse objetivo, os alunos deveriam constituir-se como leitores e escritores competentes, e a escola deveria propor situações de práticas sociais com o uso da escrita para interação, identificação e produção de textos dos mais variados gêneros escolhidos no contexto de produção, pois ler e escrever não se reduziria, apenas, a decifrar códigos e juntar letras, e sim, a um sistema complexo e cultural. A aprendizagem da escrita, diferentemente da aprendizagem da fala, necessita do papel da escola com uma ação mais intencional.

Para a assertividade do objetivo proposto, os guias serão apresentados por séries/anos para análise e identificação em sua composição e especificidades no planejamento e orientações aos professores.

5.2.1 Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1ª série

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 1ª série, publicado em 2008 pelo Governo do Estado de São Paulo, no governo José Serra, que teve como Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro. A SME da prefeitura da cidade de São Paulo cedeu esta obra à SEE de

São Paulo, permitindo adaptação ao Programa Ler e Escrever quanto aos objetivos, com adaptações do Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador do projeto Toda Força ao Primeiro Ano, implantado em 2005 na SME/SP.

O Programa Ler e Escrever, de acordo com Maria Helena Guimarães de Castro, que era secretária de estado da educação no período de implantação, não foi um programa que pretendia ser original, mas sim, retornar à função básica da educação. O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) apresentou as informações sobre as habilidades de leitura e escrita e de matemática dos brasileiros entre 15 a 64 anos, que apontaram a incidência de muitos jovens que saíam da escola sem competências essenciais para exercer a cidadania (SÃO PAULO (Estado), 2008 a).

O guia pressupunha que a alfabetização como a aprendizagem da escrita e dos diversos usos sociais da linguagem escrita em simultaneidade, e estabeleceu que para ler e escrever eram necessários conhecimentos específicos, como conhecer o alfabeto, o nome das letras e seu valor sonoro.

Nos HTPCs, os professores dos 1º anos deveriam articular reflexões com o Guia de Estudo para a formação continuada que, além desse guia, utilizariam as sugestões de materiais impressos, o Caderno de Planejamento e Avaliação, o Livro de Textos do Aluno e a Coletânea de Atividades que se complementariam numa ação-reflexão-ação permanentes. O guia indicaria caminhos possíveis para o planejamento do professor, que deveria ser uma construção coletiva.

O Guia de Planejamento considerava a concepção de alfabetização e as expectativas de aprendizagem para a 1ª série do Ciclo I, relacionadas à comunicação oral com situações informais e formais de conversão das diversas áreas do currículo (Ciências, Matemática, Artes etc.); práticas de leitura e análise com uso de estratégias de leitura (seleção, antecipação, decodificação, inferência, verificação), reconhecimento de gêneros variados, confrontação de ideias e indicadores sobre a língua; práticas de produção de texto com atividades nas quais os alunos poderiam escrever um texto já conhecido, ou a participação coletiva na produção de textos, ou, ainda, o professor como escriba para fomentar a produção da linguagem escrita nos alunos, entre outras.

Como sugestão, o guia apresentava dicas e práticas para o planejamento da ação do professor ao longo do ano letivo, com expectativas para subsidiar o ambiente de aprendizagem em sala de aula com planejamentos diários, semanais, mensais e semestrais com fichários e modelos com descrições detalhadas das atividades, indicações de leituras, obras e livros. Exemplos destas atividades são: a escrita da lista dos nomes da classe em ordem alfabética; a análise e reflexão sobre a língua; a escrita e leitura de nomes próprios; a produção de crachás, autorretratos, agenda de aniversários, produção oral com destino escrito – cartas e bilhetes; projeto didático: cantigas populares, organização de uma rotina de leitura, notícias, roda de conversa, curiosidades, contos de fadas, parlendas, trava-línguas, receitas, escrita de lista e outros assuntos.

Para alfabetizar e avaliar, a sondagem era um instrumento importante para o reconhecimento das hipóteses da escrita alfabética e os avanços em relação à escrita alfabética. A organização da rotina de leitura e escrita deveria contar com a variação de gêneros textuais tais como: os literários, de divulgação científica, os memorizados entre outros, para favorecessem a integração da leitura e da escrita com as demais áreas do currículo em consonância aos temas transversais dos PCNs.

Nesse processo de aquisição da escrita, seria importante que houvesse ações que instigassem a criança de maneira ativa ao objeto do conhecimento, com elaboração de hipóteses e questionamentos que permitissem avanços no processo de alfabetização. Os indicadores quantitativos e qualitativos foram considerados nesse Guia de Planejamento, e as crianças poderiam descobrir quantas e quais letras (diferentes) eram combinadas na representação dos objetos.

As sequências didáticas com intencionalidade nas propostas de alfabetização auxiliavam os alunos a acompanharem a leitura sem domínio alfabético, já que eram construídas pela relação entre a fala e a escrita, com ajustes variados entre o oral e o escrito, e assim, o avanço nas hipóteses alfabéticas.

As avaliações no processo formativo, com planejamento e intervenções didáticas na rotina em sala de aula, passariam pela abordagem de dois modelos, um direcionado à aprendizagem dos alunos, e outro como análise do planejamento do ensino, abordando que ensino e aprendizagem eram processos diferentes, porém articulados. A avaliação de ensino incluiria identificar se a organização da atividade favorecia o desenvolvimento e o processo de aprendizagem.

Ainda, a avaliação processual proposta por Hoffmann (2005), ou seja, voltada aos aspectos da articulação do ensino e da aprendizagem, foi descrita no guia de planejamento e orientação para os professores da primeira série, porém divergiram quanto aos indicadores de qualidade da educação nacional que eram prescritivos e direcionados a um objetivo comum para diminuição dos índices de analfabetismo. Se assemelhava, então, à utilização de sondagens das hipóteses alfabéticas derivadas da abordagem construtivistas dos anos 80, propostas por Ferreiro e Teberosky.

Os temas transversais, previstos desde os PCNs, foram sugeridos como importantes em articulação com o currículo, no entanto, não temos indicativos de como dialogarmos com esses temas no processo do ler e escrever. Verificamos indícios vagos, pela amplitude necessária requerida, contrastante à sistematização proposta no EFAI, nos guias de planejamentos propostos no Programa Ler e Escrever.

5.2.2 Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2ª série – volume I

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 2ª série – volume I, 3ª edição, publicado em 2010 pelo Governo do Estado de São Paulo, foi uma adaptação da SME/SP que teve o início de sua implantação em 2005. Foram feitas adaptações e revisões necessárias pela SEE/SP, com poucas modificações realizadas no governo José Serra, que tinha como Secretário da Educação, Paulo Renato Souza.

Para Paulo Renato de Souza, o guia, sendo parte do Programa Ler e Escrever, retomou a função básica da escola de propiciar a aprendizagem da

leitura e da escrita para um ensino de qualidade. Algumas medidas foram a criação do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), que bonificava o trabalho coletivo e apoiava as equipes das escolas; o acompanhamento da Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CENP); as oficinas pedagógicas das Diretorias; as formações; os acervos literários; as publicações de materiais; o programa de valorização do mérito que incentivava o esforço individual e o de manutenção das escolas que favoreceu a implantação das reformas (SÃO PAULO (Estado), 2010 a).

Esse guia procurou ampliar e dar continuidade aos projetos realizados na 1ª série e auxiliar no planejamento para 2ª série, favorecendo os alunos no desenvolvimento da autonomia como leitores, com atividades de análise e reflexão sobre o sistema de escrita. Na Matemática, os principais aspectos abordados englobavam números naturais, grandezas e medidas, situações-problema vividas no cotidiano, jogos e outras propostas desafiantes para as crianças.

Foram reconhecidas que para práticas sociais de leitura e de escrita propostas na escola, a decifração era apenas uma das competências da leitura. Ler implicava em atribuir significado e a escrita deveria ser usada nas mais variadas situações com diferentes intenções. Já o conhecimento da matemática possuía uma estreita relação à resolução de problemas no dia a dia, como um instrumento de leitura, interpretação e análise. Portanto, ensinar englobava interpretar, analisar, discutir e investigar para a construção do conhecimento com ideias aplicadas na resolução de problemas.

Ademais, as expectativas de aprendizagem para a 2ª série do Ciclo I foram norteadas pelo reconhecimento do que os alunos deveriam aprender sobre a nossa língua. Possivelmente, muitos já escreviam alfabeticamente, mas poderiam apresentar problemas ortográficos, de pontuação, de junção de palavras, de leitura, e nem sempre compreendiam os textos lidos.

Para ensinar a escrever corretamente, era importante estabelecer metas e objetivos possíveis dentro do Ciclo, pois saber escrever era apenas uma das habilidades requeridas socialmente aos usuários que utilizam a língua falada e escrita. A aprendizagem deveria ser parte de um ensino gradual e planejado com

metas propostas para o ano, mediadas por uma variedade de textos e seus usos, pois saber ler e escrever não significava apenas dominar regras e convenções.

O guia possuía como proposta oferecer apoio para o alcance das expectativas, possíveis e necessárias, e, na 2ª série, a orientação para o trabalho quanto ao ensino dos conteúdos voltados para a linguagem escrita, por meio de textos de circulação social com apoio de projetos didáticos.

Ao final da 2ª série, os alunos, na disciplina de Língua Portuguesa, deveriam quanto à: comunicação oral - ouvir com atenção, formular, compreender, manifestar e responder sobre os assuntos abordados; leitura - apreciar textos, ler diferentes gêneros textuais (adivinhas, textos memorizados, de divulgação científica e parlendas dentre outros); escrita - reescrever histórias conhecidas, produzir textos, preencher formulários, e revisar textos em parceria.

Na disciplina de Matemática, deveriam ser capazes de: ler, escrever, ordenar e comparar números e contar em escalas ascendentes e descendentes; interpretar e resolver situações-problema de adição e subtração, multiplicação (por 2, por 3, por 4, por 5) e divisão por estratégias pessoais; utilizar o espaço e forma, para representar a localização e a movimentação de pessoa ou objeto, perceber semelhanças e diferenças em figuras geométricas; relacionar as grandezas e medidas das cédulas e moedas que circulam no Brasil, estabelecer relação das unidades de tempo e realizar leitura de horas, composição, comparação e transformação de quantidades; e no tratamento da informação, ler, interpretar e compreender tabelas simples e gráficos de coluna.

O guia apresentava as expectativas de aprendizagem para o primeiro semestre, com sugestões para o planejamento e orientações didáticas, com sugestões de atividades e tabelas para acompanhamento das expectativas da aprendizagem, situações didáticas e direcionamento das atividades com ajustes ao planejamento. A avaliação deveria decorrer das práticas do cotidiano, ser formativa e contar com intervenções didáticas aplicadas na rotina escolar, com dois modelos - um aplicado à aprendizagem dos alunos, e outro ao planejamento do ensino com situações de aprendizagem.

A sondagem das hipóteses de escrita possibilitaria a reflexão para crianças sobre o que elas escreviam. Além de oferecer informações precisas ao planejamento do professor na relação da fala e da escrita, propiciaria a possibilidade de definir parcerias eficientes durante as atividades. A sugestão para sondagem era de realização mensal para os alunos que não estivessem escrevendo alfabeticamente, com observações diárias para análise e para uma avaliação mais globalizada.

Já a sondagem de números deveria ser efetuada no início do ano e ao término do semestre, individualmente. As sondagens, sobre as estruturas aditivas e sua representação para a resolução de problemas, necessitariam contar de registros para elaboração de gráficos para o acompanhamento dos avanços alcançados pelos alunos.

Dessa maneira, a rotina aperfeiçoaria as aprendizagens dos alunos, com uma organização do tempo didático relacionado à leitura, à escrita, à comunicação oral e à matemática. Semanalmente, tendo atividades para a conquista da fluência na leitura, reflexão sobre sistema de escrita, e ortografia para os alunos alfabéticos. Além disso, leitura de textos literários, diariamente, de diferentes gêneros, com situações de escrita e produção de texto oral com destino escrito. Na Matemática, produção, interpretação e análise de números e, no campo aditivo propiciar aos alunos conjecturas sobre cálculos mentais e, também, construções em situações de jogos.

O Programa Ler e Escrever procurou ampliar o conceito de alfabetização, restrito, em muitas situações, à decifração e à decodificação. Cagliari (1999) em seus escritos destacou bastante essa amplitude no ler e escrever, além de regras e convenções. Foram propostas no programa vivências em interação social a serem desenvolvidas por meio de projetos didáticos, situações didáticas, e direcionamento de atividades previstas para aplicação na rotina em sala de aula, com o intuito de desenvolver a aprendizagem dos alunos e o planejamento do ensino para o êxito na alfabetização no EFAI.

5.2.3 Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 3ª série

Essa edição da publicação do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor Alfabetizador – 3ª série, em 2010, como os guias das 1ª e 2ª séries, foi uma adaptação dos documentos da SME/SP, publicados em 2007.

Para Paulo Renato de Souza, secretário da educação do estado de São Paulo na época, o guia tinha como objetivo permitir que as crianças entendessem sua leitura, se comunicassem e escrevessem com clareza. Como orientações didáticas gerais para Língua Portuguesa foram sugeridas atividades de leitura e produção de textos com confabulação de fábulas e meios de comunicação; sequências didáticas; atividades de análise e reflexão sobre a língua, com reescrita e revisão, ampliando os conhecimentos e sua relação com as situações de exposição oral. Na Matemática, o reconhecimento de números naturais e racionais; operações nos campos aditivo e multiplicativo com resolução de problemas; tratamento de informação; espaço e forma; grandezas; e medidas.

As expectativas de aprendizagem para os alunos ao final da 3ª série do Ciclo I em Língua Portuguesa, envolviam participação de situações orais como ouvir com atenção, intervir, formular, responder, explicar, compreender explicações, manifestar e acolher opiniões e fazer colocações; apreciar, selecionar, localizar textos literários com e sem parcerias, reescrever e produzir textos considerando a intencionalidade, o interlocutor e as características do gênero; revisar textos do ponto de vista da coerência, da coesão e da ortografia; pontuar corretamente final de frases e discurso direto de gêneros narrativos, utilizar letra maiúscula, segmentar a passagem entre linhas, e reduzir os erros relacionados à transcrição da fala.

Já em Matemática, envolvia conhecer e utilizar os números naturais no contexto diário e contar em escalas, compreender e utilizar as regras de numeração decimal, resolver situações-problema, explorar frações, comparar e ordenar números racionais e decimais; realizar operações com números naturais, identificar regularidades na multiplicação de números de 0 a 9 por 6, 7, 8 e 9 e na multiplicação e divisão de um número por 10, por 100 e por 1.000, decomposição e aplicação da propriedade distributiva (multiplicação/adição), utilizar estratégias de verificação (cálculo mental e com calculadora); ler,

interpretar e descrever tabelas simples e gráficos de colunas; interpretar e representar posição e movimentação de uma pessoa ou objeto, reconhecer figuras geométricas e tridimensionais; e reconhecer unidades de medida e resolver situações-problema, utilizar unidades de temperatura e medidas de tempo.

Para ensinar e avaliar, na 3ª série, a observação contribuiria para o registro sistemático da informação sobre o conhecimento dos alunos, tanto inicial, processual e final dos objetivos propostos.

As orientações gerais para o favorecimento dos avanços dos alunos foram adaptadas do Guia Toda Força ao 1º ano, volume 3 - da SME/SP, que por meio de observação e comparação de resultados indicaram necessidades gerais, e os alunos que necessitavam de ajuda, a fim de garantir acompanhamento ao processo com avaliações periódicas e sistemáticas. A formação de boas duplas, (agrupamentos produtivos), para as atividades corroboraria para que ambos aprendessem e compreendessem a proposta, já o grau de dificuldade e os desafios favoreceriam a reflexão dos alunos.

No Guia para a Língua Portuguesa, como orientações didáticas específicas, eram indicados critérios para a escolha de livros e leituras diárias de diferentes tipos de textos pelo professor, que colaborariam, fundamentalmente, para a construção do aluno na competência leitora, com elaboração de resumos, sínteses, textos, escolha de temas, subtemas e participação oral.

A reescrita de contos e fábulas, incitaria e favoreceria a construção oral e escrita com aumento do repertório, e nos textos de fruição, a leitura ao serviço da aprendizagem do tema proposto. A construção de projetos e sequências didáticas eram propostas com textos discursivos, fábulas, versos, prosas, poemas, contos, cartas, reportagens e meios de comunicação. Atividades de análise e reflexão sobre a língua valorizariam as estratégias de leitura, e as atividades de questões sobre a escrita, (aspectos notacionais), ortográficas, de pontuação e fragmentação de textos ajudariam na autoavaliação do aluno.

Na Matemática, para avanço dos alunos, foi indicada uma avaliação que acompanhasse o processo de ensino e aprendizagem para o planejamento das

ações didáticas da rotina escolar, por meio de intervenções que permitiriam a compreensão do sistema de numeração e monetário, como a capacidade de resolução de problemas e de cálculos. As sondagens para escrita dos números e para as estruturas, aditivas e multiplicativas, e suas representações eram utilizadas, individualmente, para resolver problemas do campo aditivo e calcular por recursos.

As atividades contextualizadas foram sugeridas para os alunos diferenciarem os números, naturais e racionais, em seu cotidiano, lendo e escrevendo, comparando quantidades e registrando números. Sequências de atividades didáticas propostas favoreceriam situações de compor; decompor, estimar, arredondar e ordenar números descobrindo suas regularidades; comparar as medidas de peso, altura e temperatura; observar os números em uma receita; e entender medidas como xícaras, copos e colheres. Além disso, os aprendizados de organização de dados; as noções de localização e deslocamento; as noções figuras geométricas; e a divisão o tempo, (calendário, horas, dias, anos...), favoreceriam a construção de conceitos.

No campo aditivo, foram sugeridas atividades em situações em que as operações poderiam ser resolvidas por diferentes estratégias, com composição, transformação e comparação. As operações conseguiriam também ser estimadas, arredondas e calculadas mentalmente na formulação de problemas e análise dos resultados.

O Programa Ler e Escrever, ao término da terceira série, visava, por meio de diferentes estratégias, auxiliar o aluno a constituir a apropriação da leitura e da escrita e das estruturas aditivas e multiplicativas na matemática. Os avanços dos alunos, a observação e comparação dos resultados, foram pautados pelo Guia Toda Força ao 1º ano da SME/SP, com avaliações periódicas e sistemáticas que instigavam reflexões aos aprendizes.

O Guia Toda Força ao 1º ano do Ciclo I denotava que o sucesso nos anos iniciais da alfabetização era essencial para os aprendizes no EFAI, e estabeleceu a elaboração de materiais de orientação aos professores com direcionamentos didáticos ao início e ao final de cada ciclo, como convênios com ISE, a fim de evitar o fracasso escolar.

No entanto, o Guia Toda Força ao 1º ano do Ciclo I, instituído em 2005, com concepções de aprendizagem e de conhecimentos fundamentais das etapas da escolaridade, foi reformulado e definido, no estado de São Paulo, como modelos de atividades e planejamentos de aulas a serem desenvolvidos pelos docentes do EFAI, que permaneceram no Programa Ler e Escrever com a transposição para SEE/SP.

5.2.4 Projeto Intensivo de Curso - 3ª série

O PIC 3ª série, de 2009, volume dois, publicado pelo Governo do Estado de São Paulo no governo José Serra, tendo como Secretária da Educação Maria Helena Guimarães de Castro, foi o segundo volume que seguiu a mesma orientação do volume um, e que considerou as necessidades dos alunos e a organização das atividades de sala no uso do tempo didático. Foram enfatizadas as competências de leitura e escrita dos alunos ao chegarem às 4ª séries, com as condições necessárias para aprenderem os conteúdos das demais áreas (SÃO PAULO (Estado), 2009 b).

O PIC propunha que os alunos deveriam recuperar sua vontade em aprender, consolidando conhecimentos sobre a língua e de Ciências Naturais e Sociais, com leituras diárias de textos literários, (contos tradicionais ou contemporâneos), notícias de jornal, textos científicos etc. Apresentava também sugestões e adaptações para os alunos não alfabéticos, com listas/banco com acréscimo de palavras novas sobre o tema abordado, que auxiliariam a criança na construção do funcionamento da escrita.

A rotina de leitura se reverteria em atividades permanentes, e não apenas à decodificação de letras no processo de alfabetização. Essa rotina poderia decorrer, diariamente ou semanalmente, pelos leitores mais experientes, e pelo professor com leitura compartilhada, que auxiliaria na compreensão do texto com identificação dos sons/fonemas que eram grafados por diferentes letras e ofereceria ao aluno, a localização pelo entendimento oral das palavras no material do aluno (leitura).

Nesse contexto, a atividade de ditado interativo beneficiaria a reflexão ortográfica e o uso da estratégia de antecipação na leitura de um texto. Os

diferentes gêneros textuais deveriam contar com textos como parlendas, trava-línguas, poemas, curiosidades científicas, receitas, adivinhas, cruzadinhas, bilhetes, regras de jogos, letras de canções e revistas como a Ciência Hoje das Crianças.

Com relação à escrita, as propostas ocorriam com menor frequência. O professor poderia ser o escriba de textos ditados pelos alunos, que corroborariam com a atividade contínua nos aspectos discursivos de um texto em produção. Já os alunos, diariamente deveriam ser provocados a escreverem por si mesmos textos variados.

As atividades eram descritas por modalidades didáticas e permanentes. Na leitura, com propostas de discussões ou debates. Na escrita, o aporte de fotos e imagens facilitaria a antecipação em textos, e como produto final do projeto, a sugestão foi a construção de um livro.

Eram recomendadas sequências didáticas como jogos e brincadeiras nesse contexto de leitura, e escrita e produção oral com destino escrito, com reflexão em situações que os alunos dominavam a escrita alfabética e questões ortográficas, como os desafios reflexivos para os alunos que não dominavam a escrita alfabética.

Ainda, o 'fazer Matemática' incluiria atividades, elaboradas e organizadas a partir de situações-problema desafiadoras e contextualizadas, ou seja, colocariam em jogo os conhecimentos que os alunos dispunham e os instigariam à busca de soluções para novos conhecimentos, modificando (enriquecendo ou rechaçando) os anteriores. Os cinco eixos indicados para o trabalho envolviam: números, operações, espaço e forma, medidas e tratamento da informação.

Na Matemática havia o enfoque no conceito de número e sequências de diferentes estratégias de socialização para resolução de problemas, ampliando o campo de possibilidades sem o aluno ter a preocupação de errar, o que lhes permitiriam mudar, comparar, questionar, confrontar, justificar e argumentar mantendo ou modificando suas conclusões.

O cálculo mental para a realização das operações favoreceria aos alunos a utilização de estratégias próprias e o reconhecimento da numeração falada e

escrita, diferenciando números, ordem, valor posicional (útil para decomposição) e quantidade de algarismos. Já o uso do campo aditivo, a partir de estimativas e hipóteses, auxiliaria na resolução de situações-problema e na identificação das regularidades do Sistema de Numeração Decimal.

Foram de grande importância os desafios, confrontos e resoluções propostos aos alunos no ambiente escolar para compreensão da matemática, pois para o PIC, ensinar era constituir a investigação na resolução de problemas, interpretando, analisando, discutindo e auxiliando nos avanços para a constituição de leitores e escritores autônomos e competentes.

5.2.5 Projeto Intensivo no Ciclo - PIC – 4^a série

O PIC – 4^a série foi uma das ações do Programa Ler e Escrever voltadas para a recuperação das aprendizagens dos alunos, que passassem por quatro anos de escolaridade sem se alfabetizarem e sem as condições de seguirem para o Ciclo II. O material de apoio era destinado a um trabalho comprometido para o avanço dos alunos, com classes com número menor de alunos acompanhados pelo professor regente e pelo professor coordenador, que visavam atingir a meta prevista para 2010 quanto à alfabetização (SÃO PAULO (Estado), 2010 c).

O PIC foi decorrente do Programa Letra e Vida, e visava superar as dificuldades surgidas quando um aluno não era alfabetizado ao final do Ciclo I e ficava sem condições de seguir para o Ciclo II. O SARESP de 2008, indicou que cerca de 20% dos alunos chegavam ao final da 4^a série numa classe regular sem serem alfabetizados. Em decorrência disso, sugestões indicavam a necessidade de implantação, pela SEE/SP, do PIC para esses alunos na recuperação do Ciclo I.

As atividades propostas no PIC procuraram garantir que os alunos pudessem recuperar seus estudos, aprendendo a ler e escrever por si mesmos, compreendendo e usando a linguagem adequadamente com uma rotina, semanal e planejamento diário, para o tempo pedagógico. Assim, foram indicadas atividades permanentes, (durante todo ano, semana, dia), sequências de atividades e projetos didáticos.

Nas atividades permanentes como ler livros para ampliar o repertório dos alunos; aprender a diferença entre linguagem escrita e oral; fazer uso da leitura; conhecer diferentes autores; registrar e organizar a rotina; propiciar rodas de jornal, leitura e curiosidades; e participar da cultura escrita, os alunos deveriam ter acesso a textos diversificados que os instrumentalizassem para a vida cotidiana, compartilhar leituras pelo acervo da sala e ter acesso a gêneros de divulgação científica para a ampliação do conhecimento de mundo.

A rotina incluiria projetos didáticos variados de leitura e escrita, e sequências de atividades variadas definidas, didaticamente, com indicação de leitura de poemas entre outras, acompanhados em caráter permanente para a aprendizagem dos alunos. Já nos projetos didáticos, foram previstos textos instrucionais (regras de jogos), para a produção de textos e confecção de um livro para jogos que levasse em conta o tipo de destinatário proposto.

A avaliação inicial por meio de sondagem era importante para saber o que os alunos sabiam sobre a escrita, e poderia ser seguida de acordo com os exemplos dados no Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador – 1ª série. Além da avaliação processual do professor, os alunos fariam, periodicamente, uma autoavaliação do que aprendiam por meio de fichas organizadas nas atividades descritas no material do PIC com registros pessoais no Material do Aluno.

O tipo de letra utilizada pelos alunos não alfabetizados deveria ser de imprensa maiúscula (letra bastão), pois os traçados dessa letra são mais fáceis e poderiam ser facilmente identificadas. Os outros tipos de letras deveriam ser apresentados aos alunos, e a letra cursiva seria ensinada a partir do próprio nome.

No PIC, a indicação de livros para leitura aos alunos era sugerida. As atividades decorreriam de ações de correspondência entre o oral e o escrito, com uso da estratégia de antecipação. Eram indicadas leituras de poemas, elaboração de listas/banco de palavras, diários do aluno com registro, rodas de leitura, de jornal e de curiosidades, cruzadinhas, adivinhas, cartas, miloquito, bingo, músicas, contos, contos de fadas e receitas, entre outras.

O PIC previa o uso de textos que os alunos sabiam de memória, com o intuito de aumentar o interesse na leitura e a elaboração da escrita, no ajustamento do falado ao escrito para ordenação de textos. Os alunos alfabéticos realizariam o ditado convencional, e os alunos não alfabéticos eram agrupados pelas hipóteses de alfabetização, para elaboração e reconhecimento da representação da fala na escrita.

Na Matemática, a leitura e escrita de números para construção do significado na utilização do contexto social, em situações-problema com contagem e medidas, o valor posicional dos algarismos, operações, o uso de calculadora, a leitura de gráficos e tabelas, a comparação de grandezas, a estimativa e a utilização de cálculo, (mental, escrito, exato, aproximado), eram algumas das atividades propostas para a recuperação do Ciclo.

Assim, situações de aprendizagem com formulação de hipóteses e observação de regularidades, com utilização da linguagem oral e registros informais, eram indicadas para resolução de problemas, como o entendimento das operações fundamentais e as propriedades das operações pela antecipação e verificação de resultados.

A proposta do trabalho de Matemática corroborava com o Guia de Estudos para HTPC, com ações e tratamento de informações para resolução de situações-problema que envolviam reconhecer grandezas mensuráveis, estratégias de medidas pessoais, refletir sobre a grandeza numérica, interpretar, produzir e operar com sistema monetário, entre outras.

O PIC, programa aplicado nas 3ª e 4ª séries do EFAI, considerava os dados do SARESP e possibilidades para os alunos avançarem nos ciclos, final do Ciclo I ao final das quartas séries, e início do Ciclo II. O PIC foi conseguinte do Programa Letra Vida, que tinha o intuito de minimizar as fragilidades no processo de alfabetização e permitir que os alunos concluíssem um ciclo e iniciassem outro ciclo com êxito.

A utilização de projetos didáticos e as sequências de atividades eram estratégias para o alcance dos objetivos num campo de possibilidades. O emprego da avaliação processual em salas de aula foi destacado, com um

número de menor de alunos, a fim de que ao término do ano, o índice de avaliações em larga escala fosse atingido quanto ao processo de alfabetização.

5.2.6 Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador do 4º ano

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador do 4º ano foi um material impresso durante o governo de Geraldo Alckmin (2011-2014), pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, para uso na rede estadual de ensino e nas prefeituras integrantes do Programa de Integração Estado/Município – Ler e Escrever.

De acordo com Herman Voorwald, à época, Secretário da Educação do Estado de São Paulo, a leitura e a escrita trabalhadas em sentido mais amplo e efetivo, favoreciam aos alunos a compreensão do que liam e a coerência no que escreviam. Foi uma iniciativa da SEE/SP para desenvolver uma política para um ensino de qualidade, com muitas ações, dentre elas o Programa Educação – Compromisso de São Paulo, com objetivo na rede estadual de ensino alcançar níveis de excelência e valorizar a carreira do professor. Esperava-se que o estado de São Paulo, na implementação do novo currículo, (como os programas Ler e Escrever e São Paulo Faz Escola), estabelecesse importantes desafios, como a universalização do Ensino Fundamental, com materiais de apoio ao professor e o aluno, a progressão por mérito, o bônus por desempenho, e a criação da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores (EFAP). Com apoio da SEE/SP, cada Diretoria de Ensino deveria buscar soluções para sua região quanto à aprendizagem de seus alunos (SÃO PAULO (Estado), 2015 a).

O guia e a coletânea de atividades, sugeridas e descritas, procurariam articular a formação continuada dos professores na Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo (ATPC) do 4º ano, para o favorecimento, o planejamento e a atuação em sala de aula. O bom desempenho dos alunos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contava com acompanhamento e com recursos didáticos disponíveis, organizados em quatro blocos sobre as práticas sociais de leitura e de escrita; as expectativas e avaliação de aprendizagem; orientações didáticas,

rotina e práticas de planejamento; e propostas de situações didáticas como as atividades permanentes.

As sequências didáticas percorriam atividades de análise e reflexão sobre a língua, quanto à ortografia e produção de resumos. O projeto didático contava com sequências de pontuação, produção de textos, fábulas, jornais, versões de contos e mudanças de foco narrativo de tempo e lugar.

O guia estabelecia que as práticas sociais de leitura e escrita na escola como a decifração, eram apenas uma das competências para aprendizagem da leitura, pois ler era atribuir significado e incorporar ações que envolvessem textos do cotidiano. A escrita, por sua vez, era utilizada em variadas situações com diferentes intenções e direcionada para distintos interlocutores. As ações poderiam e deveriam incorporar a rotina de leitura, feita com diferentes propósitos, e a escrita produzida com distintos fins comunicativos.

As atividades permanentes de leitura necessitariam propor: roda de jornal, semanalmente; leitura de revistas duas vezes por semana; leitura de crônica, quinzenalmente; leitura de histórias em quadrinhos, semanalmente; leitura pelo aluno três vezes por semana; leitura pelo professor três vezes por semana; e textos literários duas vezes por semana, como a Ciência Hoje das Crianças ou Revista Recreio.

As escolhas de gêneros variados para leitura propostos e sugeridos para o ano, descritas no guia, indicavam a decorrência por meio de projetos, como os Confabulando com Fábulas e Jornal. Já as sequências desenvolvidas para corresponder às expectativas de aprendizagem e a matriz curricular do SARESP, exemplificadas por meio de textos literários, como contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais e letras de músicas. No caso dos textos não literários, por meio de histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse curricular, curiosidades, notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais e bilhetes.

No final do 4º ano do Ensino Fundamental, as expectativas de aprendizagem e avaliação do aluno deveriam oportunizar a participação em situações de intercâmbio oral, este sabendo ouvir e intervir em um assunto, formulando, respondendo, justificando, explicando, compreendendo, manifestando e acolhendo opiniões; e com ações de apreciar textos de diferentes gêneros. No processo de ler, escrever e produzir textos, era esperado: copiar, grifar e fazer; reescrever; planejar o que vai escrever; utilizar rascunhos; reler o que está escrevendo; e na textualidade, o uso de coerência, coesão emprego da pontuação e da ortografia.

Para ensinar e avaliar os padrões de escrita, os jogos contribuiriam para a identificação das regularidades contextuais, como a redução de erros de transcrição da fala, o reconhecimento das irregularidades da língua, a segmentação de palavras, entre outras.

As estratégias para busca de seleção de informações, procedimentos com utilização de esquemas, sínteses, resumos e outros, poderiam ser obtidas por diferentes suportes originais. O ditado interativo, os aspectos notacionais de um texto e a diferenciação de gêneros textuais por comparação, a mudança de foco narrativo de tempo e lugar, foram propostas de construção descritas nesse guia.

Por fim, a finalização do projeto didático sugeriria a composição de um livro de fábulas, com gravação de um CD e a autoavaliação dos alunos com divulgação dos êxitos da pesquisa alcançados.

5.2.7 Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador – 5º ano

O Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor Alfabetizador – 5º ano era parte do Programa Ler e Escrever. O material de orientação didática para o planejamento anual seguiu os pressupostos do Guia do 4º ano, sendo organizado em quatro blocos. Foram elencadas propostas de projetos e sequências didáticas que visavam auxiliar os alunos na construção da competência de ler textos de diversas naturezas, como jornais, artigos de divulgação científica, mapas e roteiros.

Os projetos se organizavam com os gêneros textuais como os contos com enfrentamento de problemas, conflitos, vivência com soluções e desfechos variados. A observação dos recursos, textuais e discursivos, favorecia a utilização de procedimentos como planificar, planejar, expressar opinião e revisar.

A sequência didática trabalhada de forma concomitante com a atividade permanente, como na Roda de Jornal, poderia promover e garantir uma leitura compreensiva para que o aluno pudesse se posicionar diante do que lesse, compartilhando, registrando e relatando o aprendizado oralmente. Na sequência didática, podemos destacar o estudo da pontuação de discurso direto e indireto em gêneros literários e o estudo da ortografia, abrangendo as regularidades morfológico-gramaticais.

As atividades realizadas poderiam ser habituais ou permanentes e ocasionais. As atividades permanentes possuíam uma periodicidade com o conteúdo proposto, e as atividades independentes não eram regulares e tratavam de conteúdos eventualmente necessários, como leituras de assuntos relevantes no momento e sistematização de aspectos do conhecimento. As atividades permanentes auxiliavam na reorientação de sentido equivocado do texto com inferência e antecipação incorretas, oferecendo novas referências para a significação, como na Roda de Jornal, a identificação da função do título, da chamada e do desenvolvimento.

No primeiro bloco desse guia foram discutidas as práticas sociais de leitura e escrita na escola. Já no segundo bloco, as expectativas de aprendizagem dos alunos e a avaliação, a fim de orientar o planejamento didático em torno da comunicação oral, da leitura e da escrita, e de nortear o currículo.

Ao final do 5º ano do Ensino Fundamental, o aluno deveria ser capaz de: participar de situações de intercâmbio oral formal e não formal, argumentando e contra-argumentando; utilizar alguns procedimentos de escrita para produzir novos textos; selecionar e organizar esquemas; reescrever textos; utilizar rascunhos para acompanhamento da progressão temática, textual e discursiva; participar de situações de coerência, coesão, ortografia, pontuação e gramática de um texto; apreciar textos literários; participar dos intercâmbios em diferentes

situações como, por exemplo, a Roda de Leitores; ler textos nas diferentes áreas de conhecimento em parceria ou individualmente; ler diferentes gêneros textuais (como contos, fábulas, mitos, lendas, crônicas, poemas, textos teatrais, letras de músicas, da esfera jornalística etc); e utilizar o discurso direto e indireto em gêneros da esfera literária, com produção de diálogos em diversas situações de emprego do sistema de pontuação, que dividem o texto em unidades de leitura e de sentido.

A escolha de gêneros variados de acordo com as expectativas de aprendizagem e a matriz curricular do SARESP poderia incluir, além dos textos literários, os textos não literários, como as histórias em quadrinhos, regulamentos, receitas, procedimentos, instruções para jogos, cardápios, indicações escritas em embalagens, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, textos informativos de interesse curricular, curiosidades ('Você sabia?'), notícias, cartazes informativos, folhetos de informação, cartas pessoais, e bilhetes.

Ainda, a avaliação da aprendizagem dos alunos deveria ser contínua e acompanhar a utilização da leitura e da escrita de modo competente, com intervenções didáticas. Ressaltamos que o terceiro bloco apresentou orientações gerais sobre a organização da rotina e dicas práticas para seu planejamento.

Os conteúdos eram articulados às possibilidades de aprendizagem dos alunos em cada uma das propostas de trabalho para organização da rotina com sequência didática. Já a ordenação incluiria projetos de conhecimento geral, como o *Universo ao meu redor* e ambiental, e os *Caminhos do verde*, além do estudo de pontuação e ortografia em suas produções.

No estudo da ortografia as sequências didáticas eram adequadas para o trabalho com as regularidades identificadas nas escritas dos alunos, dando continuidade à discussão iniciada no 4º ano do Ensino Fundamental, que envolvia a escrita de palavras em que a grafia correta dependia de um conhecimento gramatical. O trabalho com ortografia foi descrito no Guia de Orientações Didáticas para o professor do 2º ano, com diversidades de propostas didáticas para o trabalho com as irregularidades e várias regularidades.

O quarto bloco apresentou as atividades permanentes com propostas de situações didáticas que permeavam a rotina como a Roda de Jornal e a Leitura Compartilhada. A leitura compartilhada de notícias incitava a construção de argumentações, formulações de opiniões e a construção de um senso crítico sobre fatos, e acontecimentos sobre a realidade, com manifestação de formação da consciência leitora.

Nos projetos didáticos como *Contos de Mistério* e *Universo ao meu redor* foram marcados pela recuperação do contexto para produção de um texto, a antecipação do conteúdo, inferências, informações semânticas com organização, generalizações e repertório sobre os aspectos de temas abordados. A avaliação colaborativa considerava diferentes aspectos, como o estudo temático, o planejamento da exposição oral e do seminário, a autoavaliação, a participação nas atividades durante o desenvolvimento, e a elaboração do produto final.

Foram propostas visitas contextualizadas com produções diversas com sequências didáticas, como carta ao leitor, roda de jornal, dentre outras, que poderiam estabelecer posicionamentos diante da leitura, manifestando opiniões passíveis de modificações ao longo do processo.

Assim, as avaliações no processo formativo, com planejamento e intervenções didáticas na rotina em sala de aula, passariam pela abordagem de dois modelos - um direcionado à aprendizagem dos alunos, e outro com análise do planejamento do ensino, enfatizando que ensino e aprendizagem eram processos diferentes, porém, articulados. A avaliação de ensino incluiria identificar se a organização da atividade favoreceria o desenvolvimento e o processo de aprendizagem.

Para ensinar a escrever corretamente era importante estabelecer metas e objetivos possíveis dentro do Ciclo, pois saber escrever era apenas uma das habilidades requeridas socialmente aos usuários que utilizavam a língua falada e escrita. A aprendizagem deveria ser parte de um ensino gradual e planejado, com metas propostas para o ano, mediadas por uma variedade de textos e seus usos, pois saber ler e escrever não significa apenas dominar regras e convenções.

Após o estabelecimento do Ensino Fundamental de Nove Anos em 2010, tivemos a extensão no Programa Ler e Escrever até o quinto ano do Ensino Fundamental. Dessa maneira, o conceito de alfabetização discutido recorrentemente em políticas nacionais ganhou proeminência nos guias de planejamento e orientações dos 4º e 5º anos do EFAI, como uma política de ensino para qualidade da educação com um novo currículo.

As expectativas de aprendizagem medidas principalmente pelo SARESP em caráter estatal, desencadearam no Programa Ler e Escrever, nos 4º e 5º quatro blocos de aprendizagem, propostas para os aprendizes dos anos iniciais. Os blocos propuseram práticas de leitura e escrita com expectativas de aprendizagem com avaliação, além de orientação para organização da rotina e planejamento escolar com atividades permanentes para o processo de alfabetização. Os modelos das práticas permeariam a aprendizagem dos alunos e o planejamento do ensino mutuamente. Para isso, metas foram estabelecidas no ciclo do EFAI, aos usuários da língua falada e escrita, num processo gradual e planejado, além do domínio das regras e convenções requeridas para o ler e escrever.

5.3. Ensino, Aprendizagem, Alfabetização e Formação de Professores

De modo geral, podemos verificar nos documentos estruturantes do Programa Ler e Escrever uma grande preocupação com ensino, aprendizagem, alfabetização e formação de professores. Estabeleceremos a seguir os principais aspectos abordados na construção do programa dessas quatro categorias.

Em princípio, é importante pontuarmos que os modelos de ensino e de aprendizagem descritos no programa inferiram no pressuposto de que as crianças realizavam associações para a construção do conhecimento a outros já existentes, por meio de assimilação e relação direta com o objeto pela resolução de problemas. E para um ensino eficaz, foram previstas adequações curriculares nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, em um processo para a melhoria da qualidade de ensino.

As orientações curriculares de 2008 tiveram o intuito de subsidiar os planejamentos do ensino da leitura, da produção de texto e da comunicação oral

no Ciclo I. Além disso, os conteúdos matemáticos e os indicadores para as séries subsequentes do EFAI, passariam a contribuir para o ensino e seu planejamento com intencionalidade. A prescrição curricular foi proeminente nos documentos que fundamentaram o programa em ciclos seriados, inicialmente, e objetivando um ensino sistematizado a ser alcançado com metas dentro do ler e escrever corretamente.

A concepção curricular do Programa Ler e Escrever incorporou pressupostos da alfabetização concebida pela abordagem socioconstrutivista, constituída pelas hipóteses alfabéticas num ambiente letrado e a abordagem sociointeracionista, que priorizava as interações com meio social num ambiente letrado. Porém, não identificamos fidelidade na aplicabilidade dessas abordagens no bojo do programa que direcionava o ensino para indicadores pré-estabelecidos como o IDESP.

A implementação de um novo currículo para um ensino de qualidade era proposta em situações de aprendizagem nos documentos que fundamentaram o Programa Ler e Escrever. A abordagem de dois modelos de alfabetização no programa foi proeminente e articulada à leitura e à escrita, um voltado à análise do planejamento do ensino, e outro voltado à aprendizagem dos alunos.

Ao ensino, caberia avaliar, planejar, observar, interpretar, analisar, discutir e investigar o desempenho das atividades favorecedoras de situações de aprendizagem com construção do conhecimento e resolução de problemas. Nesse contexto, os princípios de Piaget para construção do conhecimento por meio de assimilações com relação ao objeto, contribuíram para estruturar a concepção de aprendizagem do programa, com influências de autores ímpares como Ferreiro, Teberosky e Soares.

Os letramentos múltiplos sugeridos para os aprendizes com realidades históricas, sociais e culturais da abordagem socioconstrutivista perderam representação nos guias curriculares do programa, apresentados nos documentos estruturantes que embasaram o Programa Ler Escrever. Identificamos indícios de engessamento curricular, com pouca flexibilização para o processo de aprendizagem e para as construções e reconstruções sociais e

humanas. Dessa maneira, a aprendizagem passaria a ser parte do ensino estabelecido por metas a serem alcançadas em cada ano letivo.

As expectativas de aprendizagem foram adaptadas pela SEE/SP aos planejamentos anuais dentro do Ciclo, concomitantemente ao ensino gradual e planejado, com metas a serem atingidas anualmente. Dessa forma, situações de aprendizagem diversas foram estabelecidas nos documentos estruturantes do programa, que buscavam alcançar as matrizes curriculares do SARESP, que implicaria em sequências didáticas praticadas para esse fim.

Na alfabetização, a aprendizagem da linguagem escrita foi prevista por meio de sondagens das hipóteses alfabéticas e dos diversos usos sociais da escrita contextualizada. Houve, também, a instituição de metas e de prazos para a alfabetização nos anos iniciais, contraditórias com as sondagens das hipóteses alfabéticas e medidas por indicadores quantitativos.

Com relação à aprendizagem no EFAI, podemos destacar a importância da recuperação para a produção de conhecimento, o desenvolvimento da competência de leitura e escrita, e a adequação curricular para os alunos sem êxito na alfabetização. No PIC notamos que a continuidade do ciclo inicial e a passagem para o próximo ciclo, implicavam numa didática e em avaliações internas diferenciadas, que seriam determinantes para o êxito das avaliações em larga escala. Ou seja, mais uma vez a preocupação estava voltada à avaliação de resultados.

As avaliações periódicas e sistemáticas foram propostas para o êxito da alfabetização, desde sua constituição na SME/SP com o Guia Toda Força ao 1º ano, que previa agrupamentos produtivos diante da comparação de resultados. No Programa Ler e Escrever, as situações de aprendizagem continuaram relevantes e processuais para o alcance de uma alfabetização para todos.

Ademais, a alfabetização nos documentos estruturantes do programa abrangia, simultaneamente, a aprendizagem da escrita e os usos sociais da linguagem, com a ênfase na leitura e na escrita dos alunos EFAI ao término do ciclo, com alcance das metas instituídas em larga escala.

A formação de professores foi destacada como essencial desde a implantação do Programa Ler e Escrever, para o sucesso da continuidade do curso das ações didáticas, das sequências pedagógicas e da rotina diária em sala aula, ou seja, para as orientações do trabalho em sala de aula. Porém, o material reduzia a atuação dos professores em sua competência didática, diminuindo a mediação desses profissionais a reprodutores de políticas pré-estabelecidas e prescritas para uma homogeneidade curricular.

Nesse contexto, o professor passaria a ser mediador do conhecimento na leitura e na escrita, e para o alcance das metas anuais no EFAI, os HTPCs nas escolas da SEE/SP serviam para os professores socializarem os materiais prescritos dos documentos estruturantes do Programa Ler e Escrever, que em seu bojo, almejavam uma construção coletiva e unificada para o planejamento das aulas.

O Guia de Planejamento para o Professor Alfabetizador do projeto Toda Força, que desde 2005, influenciou o Programa Ler e Escrever quanto ao desenvolvimento das competências necessárias à leitura e à escrita, se encontrava em consonância com os PCNs, que incluíam temas transversais a serem abordados no EFAI sem especificações.

Os documentos estruturantes do programa ofereciam materiais de apoio ao professor, que direcionavam o trabalho didático e empregavam mecanismos como o IDESP, para bonificar o trabalho coletivo de professores e da equipe escolar que atingiam resultados esperados das avaliações em larga escala.

A formação continuada dos professores do EFAI era prevista nas ATPC das escolas, em consonância com a coletânea de atividades sugeridas nos guias para cada ano dos ciclos, com acompanhamento e recursos didáticos disponíveis para o bom desempenho dos alunos.

Além disso, é válido pontuar que o Currículo Paulista, com iniciativa da SEE/SP, desenvolve uma política composta por guias de planejamento e orientações didáticas, desenvolvidos para o alcance de habilidades relacionadas ao ensino e a aprendizagem, com sugestões para rotina em sala de aula. Na gestão atual, no estado de São Paulo, o Secretário da Educação do Estado,

Rossieli Soares da Silva, contempla um Mapa Estratégico, 2019-2022, com objetivo de garantir equidade nas etapas da Educação Básica na idade certa.

Além disso, o plano tem como visão de futuro transformar o estado de São Paulo, na principal referência de educação pública do Brasil até 2022. Para 2030, a visão de futuro é que o Estado esteja entre os sistemas educacionais do mundo que mais avançam na aprendizagem. O presente ano trará uma gama de instrumentos educativos a serem implementados pelas Diretorias de Ensino e Unidades Escolares [...] O grande desafio a ser alcançado em 2020 pela comunidade escolar, é buscar ações autônomas que, vinculadas ao Mapa Estratégico 2019-2022, garantam a aprendizagem de todos os alunos. (SÃO PAULO (Estado), 2020 a, p. 3)

Ainda, a SEE/SP, devido às demandas da rede quanto ao ensino e à aprendizagem, ampliou as ações do Programa Ler e Escrever com foco na leitura e escrita inicialmente, e, desde 2012, passou a contar com projetos na área de matemática com Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais no EMAI, para ampliação no processo de formação de professores, avaliação, desenvolvimento curricular, e possibilidade de um trabalho sistemático.

O EMAI é voltado ao 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental, com trajetórias para o desenvolvimento curricular constituídas pelos professores, professores coordenadores e professores coordenadores dos núcleos pedagógicos. Esses materiais foram revistos e compuseram o material para o ensino da matemática, apresentado aos professores em 2013. Com a BNCC, em 2017, e o Currículo Paulista, em 2019, o material do projeto EMAI passou por nova revisão para continuidade a partir de 2020 (SÃO PAULO (Estado), 2020 b).

Atualmente, o material foi reorganizado por Trajetórias Hipotéticas de Aprendizagem (THA), com diferentes propostas de atividades, com um plano de ensino a partir dos objetivos para aprendizagem, ou seja, considerando as habilidades e as hipóteses traçadas pelos alunos do EMAI.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Ler e Escrever, implementado em 2008, objetiva que a escola desempenhe sua função básica quanto à leitura e à escrita dos alunos no EFAI, com uma aprendizagem competente. A proposta curricular do Programa Ler e Escrever foi profundamente influenciada pelas políticas educacionais elaboradas na década de 90, e essas políticas possuíam o intuito de diminuir os índices do analfabetismo no Brasil, aportadas em referências conceituais e teóricas que orientaram o programa.

Os PCNs e os temas transversais, buscaram caminhos em caráter nacional, e defenderam a ampliação do conceito de alfabetização para além do ambiente escolar, enunciando propostas curriculares fundadas no currículo em ação. Essas propostas curriculares foram frutos de discussões postas desde os anos 80, com o PROFIC, quanto ao desenvolvimento integral da criança iniciada no governo de Franco Montoro, com os ciclos de aprendizagem.

Sendo o Programa Ler e Escrever, o primeiro programa, segundo Carvalho (2016), que apresentou uma opção teórica com desdobramentos didático-pedagógicos e com o formato de orientações curriculares. Segundo Facco (2013) e Prado (2017), o programa descrevia em sua orientação curricular princípios de Piaget e da abordagem construtivista, no entanto, ao tratar da formação de professores, incentivava o seguimento de guias de planejamentos, distanciando-se dos pressupostos de construção de um currículo em ação.

O Programa Ler e Escrever, para a efetivação de um currículo em ação carece do uso de letramentos múltiplos dialogados com a cultura letrada, processualmente, nos anos iniciais. A fragilidade de um trabalho didático com a língua oral, posto desde o documento de Buenos Aires, parece ser um ponto a ser destacado, quanto à sistematização para produção de textos com conhecimentos linguísticos constituídos no programa.

A tênue preponderância do currículo em ação, dentro do Programa Ler e Escrever, implicaria num fazer pedagógico provido de reprodução de materiais prontos e com pouca reflexão docente, nem mesmo sobre a representação da língua oral e escrita, no processo de aquisição da leitura e da escrita, que não

se resumiria a uma mútua representação. O SARESP, nesse contexto, passaria a ser um indutor do currículo para o EFAI.

Como dito, as múltiplas contribuições curriculares que constituíram o Programa Ler e Escrever foram diversas, e algumas contraditórias, vale retomarmos a importância do RCNEI volume III, que acentuou a valorização do letramento nos usos diversos da nossa língua, relacionadas às aquisições do falar, escutar, ler e escrever em suas múltiplas e plurais interações sociais.

Porém, essa constituição curricular que ampliaria a construção do conhecimento, passaria por sistematizações e elaborações prescritivas dentro do Programa Ler e Escrever, por meio de metodologias e práticas para o ler e escrever nos anos iniciais. Com uma concepção curricular heterogênea, norteada pelos pressupostos de Piaget e Vygotsky, por meio de construções e reconstruções em situações de aprendizagem, com intencionalidade diante da ação docente.

Identificamos indícios de uma constituição de currículo, dentro do programa, com caracterização mais prescritiva do que em ação, devido ao planejamento diário para a homogeneidade dos resultados avaliativos em larga escala, no processo de alfabetização no EFAI.

Em 2010, após o estabelecimento do Ensino Fundamental de Nove Anos, o Programa Ler e Escrever, por conseguinte, ampliou um ano a mais, ou seja, até o quinto ano o acesso ao EFAI, que implicou em recorrentes discussões sobre o conceito de alfabetização. Esse novo currículo, nos anos iniciais, no estado de São Paulo, desencadeou a constituição de blocos de aprendizagem a serem percorridos por alunos dos 4º e 5º anos do EFAI, com novas orientações e planejamentos.

Essa configuração, de uma política de ensino para a qualidade, foi descrita por blocos que envolviam: práticas de leitura e escrita com expectativas de aprendizagem com avaliação, orientação da rotina e planejamento escolar e as atividades permanentes para o processo de alfabetização entre o ler e escrever.

Na descrição e análise do Programa Ler e Escrever, como apresentado, foi possível a identificação dos fundamentos pedagógicos do programa, fruto decorrente de disputas políticas e pedagógicas sobre o fracasso na alfabetização. A originalidade da concepção curricular do programa se fez presente no fato de ter sido o primeiro a ter uma opção teórica com desdobramentos didáticos-pedagógicos.

Os fundamentos da proposta quanto à concepção curricular que o direciona, foram constituídos por quatro categorias descritas nos documentos estruturantes do programa: ensino, aprendizagem, alfabetização e formação de professores. Ainda, as principais referências conceituais e teóricas que orientaram e fundamentaram o Programa Ler e Escrever na SEE/SP, foram abordadas e analisadas ao longo dessa pesquisa.

Os fundamentos pedagógicos do Programa Ler e Escrever contaram com uma perspectiva teórica de currículo aberto, como referenciado por Teberosky; Cardoso (1993), com a utilização e a aplicação social transpondo o ambiente escolar, sendo as crianças entendidas como sujeitos ativos no aprender, por meio da reflexão, da ação e da reflexão.

No entanto, a aplicabilidade dessa dimensão de currículo aberto foi comprometida na segunda fase de implantação do programa, dedicada à instituição dos documentos estruturantes do programa, como os guias curriculares de orientações e os planejamentos didáticos para o Ciclo I, por serem muito prescritivos e direcionados ao êxito de avaliações em larga escala.

Em suma, a pesquisa demonstrou que a concepção curricular que orientou os documentos estruturantes do programa foi resultado de um campo de disputas políticas e ideológicas divergentes acerca da compreensão sobre o processo de alfabetização. Os fundamentos da proposta de alfabetização do Programa Ler e Escrever tiveram como base as categorias ensino, aprendizagem, alfabetização e formação de professores como maneira estruturante dentro do programa.

Em relação à aprendizagem, o programa apresentaria indícios de engessamento curricular, em detrimento das construções e reconstruções

sociais e humanas. Portanto, a aprendizagem passaria a ser parte do ensino decorrente de metas a serem alcançadas em cada ano letivo.

O ensino para a qualidade, dentro do programa, implicaria situações de aprendizagem para resolução de problemas, e os letramentos múltiplos, estruturados dentro do corpo dos documentos do programa, perderiam sua força no cotidiano do ler e escrever nos anos iniciais, conforme apontados no decorrer da pesquisa.

Para alfabetização encontramos, no programa, a abordagem de dois modelos: um voltado à análise do planejamento do ensino, e outro voltado à aprendizagem dos alunos, medidos por indicadores quantitativos numa avaliação com ênfase nos resultados.

A formação de professores, dentro do Programa Ler e Escrever, por meio de ações didáticas, das sequências pedagógicas e da rotina diária em sala aula, prescritas nas orientações do trabalho em sala de aula, reduziria a atuação dos professores em sua competência didática. A homogeneidade curricular presente, delineava o papel docente a reproduzir políticas pré-estabelecidas e prescritas.

Assim, a concepção curricular do Programa Ler e Escrever foi fundamentada em pressupostos da alfabetização concebida pela abordagem socioconstrutivista, constituída pelas hipóteses alfabéticas num ambiente letrado, e a abordagem sociointeracionista, que priorizara as interações como meio social num ambiente letrado.

No entanto, os documentos de orientação e aplicabilidade dessas abordagens produzidos como guias para os professores, contraditoriamente, direcionaram o ensino no sentido de alcançar indicadores pré-estabelecidos, especificamente voltados para atender as demandas definidas pelo IDESP.

REFERÊNCIAS

ALVES, Leandro Gaspereti. Possibilidades, limites e contradições nas relações família e escola (não) mediadas por política de governo. 204 f. Mestrado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2014.

ANDRADE, Flávio Anício. A formação do “cidadão-trabalhador”: educação e cidadania no contexto do “novo industrialismo”, in: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.) *Educação e Política no limiar do século XXI*. São Paulo: Autores Associados, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF. Brasília: MEC/SEF, 1996 b. Disponível em: http://qese.edunet.sp.gov.br/fundef/sai-ba_mais.htm.

BRASIL. Ministério da Educação. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. MEC/SEF, 1996 a. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Ensino Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Portuguesa: Ensino de primeira a quarta série. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998 a.

BRASIL. Referencial curricular nacional para a educação infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998 b. v. 3 [Conhecimento do Mundo].

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação F – FUNDEB. Brasília: MEC/SEF, 2006 a. Disponível em: <https://www.fn-de.gov.br/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/sobre-o-fundeb#:~:text=O%20Fundo%20de%20Manuten%C3%A7%C3%A3o%20e,totalidade%2C%20por%20recursos%20provenientes%20dos>.

BRASIL. a Lei nº 11.274 que regulamenta o ensino fundamental de 9 anos. No Ensino Fundamental de nove anos. 06 de fevereiro de 2006 b. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm>.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos. Parecer CNE/CEB nº 11/2010.

BRASIL. Plano Nacional de Educação – PNE. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 fev. 2021.

BRASIL. Resolução SE 53, de 2-10-2014. Dispõe sobre a reorganização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre os Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. 2 de outubro de 2014.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Educação é base. Ministério da Educação. 2018.

BRASIL. Política Nacional de Alfabetização (PNA). Ministério da Educação – Secretaria de Alfabetização. 2019.

BUENOS AIRES. Secretaria de Educación. Actualización Curricular – EGB lengua – documento de trabajo n. 2, e Buenos Aires: Dirección de Currículo, 1996.

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetizando sem do bá, bé, bi, bó, bu. São Paulo: Scipione, 1999.

CARVALHO, Sílvia Aparecida de. As representações de práticas de ensino de leitura e escrita no processo de elaboração do Programa Ler e Escrever: prioridade na escola municipal. Tese de Doutorado, UNICAMP. Campinas, 2016.

DEWEY, John. A criança e o currículo. In: DEWEY, John (Org.). *A escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa – Portugal; Relógio d'água Editores, 2002.

FACCO, Marília Alves. Atividade docente em uma escola pública paulista de ensino fundamental I: análise da apropriação e do emprego das propostas do Programa Ler e Escrever em sala de aula. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 2013.

FERREIRO, Emília. Passado e presente dos verbos ler e escrever. São Paulo: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar; KUHLMANN, Moysés Júnior (Orgs.). Os intelectuais na história da infância, São Paulo: Cortez, 2002.

GIMENES, Tatiane Affonso. O Programa Ler e Escrever na perspectiva dos professores da rede estadual de ensino de São Paulo' 04/04/2017 127 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Nove de Julho, São Paulo. 2017.

GOODSON, Ivor Frederick. A construção social do currículo. Lisboa: Educa e autor, 1997.

HOFFMANN, Jussara. O jogo do contrário em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 2005.

KLIEBARD; Herbert M. Educational Policy Studies e Curriculum and Instruction da Universidade de Wisconsin, Madison, EUA. Currículo: Teoria e Análise, em 1980.

LERNER, Delia. É possível ler na escola? In: Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 74-102.

LIBERATO, AMF; VERCELLI, LCA. O programa ler e escrever nas instituições de ensino superior: as falas das alunas pesquisadoras • Revista @mbienteeducação. Universidade Cidade de São Paulo. Vol. 10 - nº 1 • jan/jun, 2017 - 48-62.

LOPES, Alice Casimiro. Discurso nas Políticas de Discursos. Currículo sem Fronteiras, v.6, n.2, pp.33-52, Jul/Dez, 2006.

PACHECO, José Augusto. Currículo: entre teorias e métodos. Conferência 4º Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, Universidade Federal de Santa Catarina, 2 a 4 de set 2008. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.137, p.383-400, maio/ago. 2009.

PERRENOUD, Philippe. 10 Dez Novas Competências para Ensinar. Artmed. 2000.

PIAGET, Jean. A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, jogo e Sonho Imagem. Tradução de Álvaro Cabral e Christiano Monteiro. Terceira Edição, 1964. Disponível em: [Jean%20Piaget%20-%20A%20Formação%20do%20Símbolo%20na%20Criança.pdf](#). Acesso em: 30 jul. 2020.

PICARELLI, Ivete. Concepções, práticas pedagógicas e diversidade cognitiva em classes heterogêneas. Tese de Doutorado. PUC – São Paulo, 2013.

PRADO, Vanessa Alves do. Ações do Programa Paulista Ler e Escrever sob os Sentidos Bakhtinianos de forças Centrípetas e Centrífugas 29/06/2017 278 f. Doutorado em Educação. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Marília, 2017.

REIS, Mariana Pereira dos. Aproximações entre humor e literatura infantil. Tese de Doutorado. Centro Universitário FIEO, Osasco, 2017.

ROSEMBERG, Fúvia.; in FREITAS, Marcos Cezar de (org) *História Social da Infância*. São Paulo: Cortes, 2016.

SACRISTAN, Gimeno José. O currículo: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Maria Salete Pereira. A atividade lúdica nas práticas pedagógicas dos ingressantes no ensino fundamental: análises das aulas de educação física 11/06/2013 97 f. Mestrado em Educação de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2013.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 51.627, de 1 de março de 2007. Institui o Programa "Bolsa Formação - Escola Pública e Universidade. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, 2007 b.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 86, de 19-12-2007. Gabinete da Secretária. Diário Oficial Poder Executivo - Seção I. Imprensa Oficial do estado de São Paulo. sexta-feira, 21 de dezembro de 2007a.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: professor alfabetizador. 1ª série, v.1. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2008 a.

SÃO PAULO (Estado). Orientações Curriculares do Estado de São Paulo. Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I. São Paulo: FDE, 2008 b.

SÃO PAULO (Estado). Decreto Estadual no 54.553, de 15/7/2009. Anexo III. Convênio que celebram o Estado de São Paulo, por intermédio da SE, a FDE e o Município objetivando a implementação do programa “Ler e Escrever”, 2009 a.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo Material do Professor – 3ª série, v.2. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3ª edição. São Paulo: FDE, 2009 b.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: professor alfabetizador. 2ª série, v.1. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3ª edição. São Paulo: FDE, 2010 a.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: professor alfabetizador. 3ª série. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 2ª edição. São Paulo: FDE, 2010 b.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo Material do Professor – 4ª série. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3ª edição. São Paulo: FDE, 2010 c.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: professor alfabetizador. 4º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7ª edição, volume único. São Paulo: FDE, 2015 a.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever: Guia de Planejamento e Orientações Didáticas: professor alfabetizador. 4º ano. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 7ª edição, volume único. São Paulo: FDE, 2015 b.

SÃO PAULO (Estado). Pesquisa de Investigação Didática. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2019. Disponível online: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaBiblioteca.aspx?alkfjlkjkjaslkA=284&manudjsns=4&tpMat=0&FiltroDeNoticias=3>. Acesso em: 15 jun. 2019.

SÃO PAULO (Estado). Programa Ler e Escrever. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. São Paulo: FDE, 2019. Disponível em: <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/SysPublic/InternaPrograma.aspx?alkfjlkjkjaslkA=260&manudjsns=0>. Acesso em: 16 mar. 2020.

SÃO PAULO (Estado). Ler e Escrever – Ensino Fundamental – volume 1 – 1º ano. Guia de Orientações Didáticas – versão atualizada de acordo com currículo paulista. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: 2020 a.

SÃO PAULO (Estado). EMAI - Educação Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental - primeiro ano. Organização dos trabalhos em sala de aula. material do professor – volume 1. Governo do Estado de São Paulo. São Paulo: 2020 b.

SÃO PAULO (Município). O Movimento de Reorientação Curricular na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação, São Paulo. 1990.

SÃO PAULO (Município). Programa São Paulo é uma Escola. Prefeitura do Município de São Paulo – Secretaria Municipal de Educação. Decreto nº 46.017, de 1º de julho de 2005 a.

SÃO PAULO (Município). Portaria Secretaria Municipal de Educação. Diário Oficial da Cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. Portaria SME nº 6.238, de 26 de setembro de 2005 b.

SÃO PAULO (Município). Portaria Secretaria Municipal de Educação. Legislação Municipal. Portaria SME nº 6.238, de 30 de novembro de 2005 c.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 47.6929, de 2006. Disponível em: <https://www.sinesp.org.br/quem-somos/legis/391-programas-pmsp/recreio-nas-ferias/4756-decreto-n-46-210-de-15-08-2005-com-alteracoes-do-decreto-n-47-692-2006-dispoe-sobre-o-programa-sao-paulo-e-uma-escola-instituido-nas-unidades-educacionais-da-rede-municipal-de-ensino-nos-termos-do-decreto-n-46-017-de-1-de-julho-de-2005>.

SÃO PAULO (Município). Decreto nº 52.342, de 2011. Disponível em: <https://sedin.com.br/new/index.php/decreto-cria-o-programa-ampliar-nas-ues/>.

SÃO PAULO (Estado). Projeto Letra e Vida. Governo do Estado de São Paulo – Secretaria da Educação. 28 de julho de 2003. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/noticias/projeto-letra-e-vida/>. Acesso: mar. 2020.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda, Política Educacional Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. “Dimensões da Política do Banco Mundial para Educação Básica Pública”; in SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Celso da (org.) *Educação Básica Políticas, avanços e pendências*. São Paulo: Autores Associados, 2014.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TEBEROSKY, Ana; CARDOSO, Beatriz. Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita. Campinas, Petrópolis: Edunicamp, Vozes, 1993.

VESPOLI, Ana Carolina Torres. A Consciência Fonológica e o Programa Ler e Escrever. 2013. 161 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. Linguagem desenvolvimento e Aprendizagem. 11ª edição. São Paulo: Scipione, 2010.

VILLALOBOS, Isabel. Análise da fundamentação dos materiais didáticos do Programa Ler e Escrever da Prefeitura de São Paulo/SP. Tese de Doutorado, FEUSP, 2017.

WEISZ, Telma. Reescrevendo a Educação: Proposta para um Brasil melhor. São Paulo: Ática, 2006.

ZOCCAL, Márcia Suzana Pinto. As atribuições do Supervisor de Ensino no Programa “Ler e Escrever” da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2014. 163 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Centro Universitário Moura Lacerda. Ribeirão Preto/SP, 2014.