

Introdução

As reflexões sobre a apropriação da linguagem escrita constituem a trajetória de pesquisa que vimos percorrendo ao longo de nossa carreira profissional. As discussões teóricas que se põem desde a década de 1980 no Brasil, com influências de correntes construtivistas e histórico-culturais impactam, em menor ou maior escala, as decisões que são tomadas no cotidiano das salas de aula, no que diz respeito à forma de conceber os processos de alfabetização e letramento. Para além dessas discussões teóricas, há também as demandas legais. Se, até há pouco tempo, a idade obrigatória de ingresso da criança no ensino fundamental era de sete anos, atualmente é de seis anos e, assim, o ensino fundamental passa a ter a duração de nove anos (Lei 11.274 de 2006). Inferimos que essa demanda legal traz implicações para se repensar aspectos relacionados à infância, à formação das professoras e aos processos de alfabetização.

Este trabalho, portanto, apresenta reflexões sobre a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, a partir de uma pesquisa desenvolvida com duas professoras alfabetizadoras de uma rede de ensino municipal. Tal projeto iniciou-se em 2011, estender-se-á até 2013 e faz parte das ações de pesquisa vinculadas a um grupo que discute questões de alfabetização e ensino de língua portuguesa na universidade em que atuamos.

Dentre os aspectos que iremos abordar neste trabalho, portanto, estão: o detalhamento dos objetivos e procedimentos metodológicos da pesquisa, reflexões acerca dos desafios para o ensino fundamental, análises sobre o primeiro estudo de caso e algumas considerações. Nossa intenção é que tal pesquisa contribua para as reflexões sobre infância, formação de professores e processos de alfabetização.

A pesquisa

Iniciamos nossa investigação tendo como objetivo compreender como a rede de ensino de um município do sul do Brasil vem se organizando para atender à inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, demanda atrelada a questões das mudanças ocorridas na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/1996), que torna obrigatório o início da escolarização aos seis anos de idade (Lei 11.274 de 2006).

Para tanto, fazem parte dos procedimentos metodológicos: estudo dos documentos destinados à orientação e legalização da inclusão das crianças de seis anos no ensino fundamental; observação e registro de aulas de duas professoras, indicadas pela rede de ensino municipal como experiências exitosas; entrevistas com essas professoras; acompanhamento da formação continuada e entrevista com o responsável técnico-pedagógico da Secretaria de Educação.

No momento da escrita deste trabalho, a primeira parte dos encaminhamentos está cumprida (estudo dos documentos oficiais sobre a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental; observação das aulas e entrevista com a primeira professora indicada; acompanhamento da formação continuada oferecida pela rede de ensino em 2011) e inicia-se o processo com a segunda professora indicada.

Reflexões acerca dos desafios para o ensino fundamental

Os documentos oficiais que tratam da temática da ampliação do ensino fundamental para nove anos defendem a ideia de que “o objetivo de um maior número de anos no ensino obrigatório é assegurar a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem” (BRASIL, 2007, p. 7), o que implicaria pensar/repensar vários aspectos constitutivos do processo de escolarização tais como: a própria organização da escola; sua infraestrutura; metodologias do trabalho pedagógico; formação continuada; condições adequadas para o trabalho docente. Kramer (2006, p. 811) faz algumas reflexões e indagações que vêm ao encontro dos desafios que se colocam para a escola brasileira na atualidade:

Em países como o nosso, onde a desigualdade e a injustiça social são constitutivas da história e do cotidiano, conquistas resultam de muito trabalho realizado e – para que não se reduzam à letra morta – indicam sempre que há muito trabalho por fazer. As conquistas formais têm se tornado ações de fato? Que impacto tais conquistas promovem no currículo? No que se refere às políticas educacionais voltadas à educação infantil e ao ensino fundamental de nove anos, desde a decisão até a implementação e a avaliação das ações, as diversas instâncias precisam atuar de modo articulado. Às políticas públicas municipais e estaduais cabe a expansão com qualidade das ações de creches, pré-escolas e escolas, com a implantação de propostas curriculares e de formação de profissionais de educação e de professores. A antecipação da escolaridade para 6 anos de idade interfere nos processos de inserção social e nos modos de subjetivação de crianças, jovens e adultos? As escolas têm levado em conta essas questões na concepção e construção do seu currículo? Os sistemas de ensino têm se equipado para fazer frente às mudanças? Temos sabido interagir com os conselhos (em

especial os tutelares) numa atuação social em defesa das crianças e de seus direitos, muitas vezes infringidos pelo Estado, outras pelas creches ou escolas, muitas vezes pelas famílias?

Precisamos considerar todas essas questões levantadas por Kramer, pois essa inserção da criança de seis anos na escolaridade também representou um ano a menos na educação infantil, que costuma se organizar com uma outra configuração de tempos e espaços distintos da escola. Quer queiramos ou não, a escolarização impõe outras maneiras de se pensar o ensino e aprendizagem que estão inscritas na sua própria tradição e, muitas vezes, se apresentam de forma dogmática e qualquer movimento para repensá-las constitui-se em um grande desafio.

Por mais que se defenda a ideia da criança como um ser de direitos, e dentre estes está o direito de brincar, sabemos que o espaço para que isso ocorra nas escolas é sempre mais limitado do que na educação infantil. Entretanto, se a questão legal já está formalizada, resta-nos repensar essa escola e sua forma de organização. Nas palavras de Nascimento (2007, p.31):

Os desafios que envolvem esse momento são muitos. Para algumas crianças, essa será a primeira experiência escolar, então, precisamos estar preparados para criar espaços de trocas e aprendizagens significativas, onde as crianças possam, nesse primeiro ano, viver a experiência de um ensino rico em afetividade e descobertas. Algumas crianças trazem na sua história a experiência de uma pré-escola e agora terão a oportunidade de viver novas aprendizagens, que não devem se resumir a uma repetição da pré-escola, nem na transferência dos conteúdos e do trabalho pedagógico desenvolvido na primeira série do ensino fundamental de oito anos. As crianças possuem modos próprios de compreender e interagir com o mundo. A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola.

A Resolução da rede municipal em que estamos fazendo a pesquisa prevê a organização dos nove anos em três ciclos, sendo que o parágrafo 3º do seu artigo 5º assinala que “Os estudantes no 1º, 2º e 3º anos terão aprovação até completarem o ciclo da infância-letramento” e traz em seu inciso I do artigo 12 que: “o 1º e 2º ano do ciclo da infância-letramento deverá contemplar componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática e Educação Física com ênfase no brincar como modo de ser e estar no mundo”. Sendo assim, as escolas deverão se organizar dentro dessa lógica colocada. Para tanto, hão de repensar

maneiras de organização desses processos de ensino e aprendizagem sem esquecer que os alunos são crianças.

Concordamos com a Resolução no que diz respeito à organização dos ciclos, pois em nosso ponto de vista, consideramos que três anos é um tempo bastante razoável para esse processo inicial de apropriação da escrita. Nomear esse ciclo de Infância-letramento vem ao encontro de discussões bastante pertinentes neste momento em relação às formas de se conceber a infância e à necessidade de se reconhecer que vivemos em uma sociedade da cultura escrita e, sendo assim, a escola tem como objetivo precípua favorecer o acesso a esse conhecimento de maneira significativa, para que a criança se aproprie dos usos sociais da leitura e escrita e deles possa fazer uso para sua vida.

Entretanto, causou-nos estranheza a ênfase em três áreas do conhecimento apenas. Defendemos a importância do desenvolvimento de outras áreas em concomitância. É possível alfabetizar *letrando* a partir do envolvimento com aspectos inúmeros de variados campos do conhecimento. Como bem enfatiza Borba (2007, p. 34):

[...] podemos identificar hoje um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presentes não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas institucionais. Nesse contexto, é importante indagarmos: nossas práticas têm conseguido incorporar o brincar como dimensão cultural do processo de constituição do conhecimento e da formação humana? Ou têm privilegiado o ensino das habilidades e dos conteúdos básicos das ciências, desprezando a formação cultural e a função humanizadora da escola? Na realidade, tanto a dimensão científica quanto a dimensão cultural e artística deveriam estar contempladas nas nossas práticas junto às crianças, mas para isso é preciso que as rotinas, as grades de horários, a organização dos conteúdos e das atividades abram espaço para que possamos, junto com as crianças, brincar e produzir cultura.

A construção de um currículo que dê conta de entrelaçar áreas diversas do conhecimento de forma significativa para as crianças, que reconheça o seu modo peculiar de estar no mundo e que contribua para a apropriação de conhecimentos diversos é a tarefa que temos como educadores e, para isso, precisaremos de condições de trabalho e formação.

Concordamos com Leal et al. (2007, p. 81), que afirmam que:

“Alfabetizar letrando” é um desafio permanente. Implica refletir sobre as práticas e as concepções por nós adotadas ao iniciarmos nossas crianças e nossos adolescentes no mundo da escrita, analisarmos e recriarmos nossas metodologias de ensino, a fim de garantir, o mais cedo e da forma mais eficaz possível, esse duplo direito: de não apenas ler e registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas de poder ler-

compreender e produzir os textos que compartilhamos socialmente como cidadãos.

A Resolução também recomenda a permanência do professor durante o ciclo da infância-letramento. Parece-nos uma lógica bastante cabível nessa perspectiva de um conhecimento maior do professor em relação às crianças e vice-versa. Não temos elementos de pesquisa que nos demonstrem se é assim exatamente que ocorre na rede de ensino, mas, sabemos que a professora-sujeito da pesquisa trabalha no turno contrário com o 2º ano desse mesmo ciclo. Ela própria comentou que isso a ajuda no planejamento das atividades e em questões específicas para algumas crianças e suas dificuldades. Sendo assim, há realmente uma continuidade dos trabalhos desenvolvidos no 1º ano, sem rupturas abruptas para a criança.

Nas últimas décadas, os estudos sobre a infância imprimem um outro olhar que deve ser lançado para a criança. Entretanto, vivemos grandes desafios e indagações como as que seguem:

Profissionais que trabalham na educação e no âmbito das políticas sociais voltadas à infância enfrentam imensos desafios: questões relativas à situação política e econômica e à pobreza das nossas populações, questões de natureza urbana e social, problemas específicos do campo educacional que, cada vez mais, assumem proporções graves e têm implicações sérias, exigindo repostas firmes e rápidas, nunca fáceis. Vivemos o paradoxo de possuir um conhecimento teórico complexo sobre a infância e de ter muita dificuldade de lidar com populações infantis e juvenis. Refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo. Como as pessoas percebem as crianças? Qual é o papel social da infância na sociedade atual? Que valor é atribuído à criança por pessoas de diferentes classes e grupos sociais? Qual é o significado de ser criança nas diferentes culturas? Como trabalhar com as crianças de maneira que sejam considerados seu contexto de origem, seu desenvolvimento e o acesso aos conhecimentos, direito social de todos? Como assegurar que a educação cumpra seu papel social diante da heterogeneidade das populações infantis e das contradições da sociedade? (KRAMER, 2007, p. 14).

Entre a escola que temos e a que queremos ainda há muito que se fazer. A entrada das crianças de seis anos no ensino fundamental pode significar um revigoramento da necessidade de articulação e diálogo entre dois espaços distintos de processos institucionalizados para a infância de 0 aos 10 anos: a creche e a escola. Nas palavras de Goulart (2007, p.87-88):

Do ponto de vista escolar, espera-se que a criança de seis anos possa ser iniciada no processo formal de alfabetização, visto que possui condições de compreender e sistematizar determinados conhecimentos. Espera-se, também, que tenha condições, por exemplo, de permanecer mais tempo

concentrada em uma atividade, além de ter certa autonomia em relação à satisfação de necessidades básicas e à convivência social. É importante observar que essas respostas variam de criança para criança e a escola deve lidar de modo atento com essas e muitas outras diferenças. Nossa experiência na escola mostra-nos que a criança de seis anos encontra-se no espaço de interseção da educação infantil com o ensino fundamental. Sendo assim, o planejamento de ensino deve prever aquelas diferenças e também atividades que alternem movimentos, tempos e espaços. É importante que não haja rupturas na passagem da educação infantil para o ensino fundamental, mas que haja continuidade dos processos de aprendizagem. [...] Assim, considerando a participação ativa das crianças de seis a dez anos de idade na escola, em espaços e tempos adequados à singularidade dessa fase da vida, a experiência de aprender ganha significado social na perspectiva da constituição da autonomia e da cidadania [...]. Na interação com seus pares e com os professores, por meio de variadas e dinâmicas atividades, as crianças vivenciam os processos de aprender e também de ensinar, com empenho, responsabilidade e alegria.

As questões que estão colocadas para a escola responder não dizem respeito exclusivamente a ela. A escola não pode ser pensada como algo à parte, essa instituição está inserida nesse contexto de contradições de toda ordem. É tarefa da sociedade civil discuti-la, repensá-la e isso implica tomadas de consciência, processos de formação, políticas públicas sociais/educacionais que contribuam para garantir que crianças tenham seus direitos assegurados, vivam com dignidade e usufruam o patrimônio cultural construído ao longo do processo da humanidade.

Análise sobre um dos estudos de caso

No ano de 2011, fizemos algumas observações na sala de aula da primeira professora indicada pela rede municipal para os estudos de caso. Ela atua em uma escola de pequeno porte (150 crianças, aproximadamente) e em sua sala de alfabetização estudavam 23 crianças. Em entrevista, e pelas observações, constatamos que a professora organizava a sala em pequenos grupos de duas ou três crianças que faziam suas atividades juntas. Essa dinâmica favorece interações entre elas e vem ao encontro das discussões atuais sobre a necessidade das crianças estarem juntas, confrontarem conhecimentos, aprenderem em parceria. Observamos também que, no fundo da sala, havia um espaço com prateleiras em que guardavam suas mochilas e onde havia brinquedos, semelhante ao que costumamos encontrar em salas de educação infantil. Em momentos de início ou de fim de aula, pudemos ver as crianças usando esse espaço.

As carteiras e cadeiras eram adequadas ao tamanho dos estudantes e a professora confirmou, durante entrevista, que a rede municipal tem orientado para que as salas de

alfabetização tenham essa configuração. E isso também consta na mesma Resolução da inserção da criança de seis anos no ensino fundamental.

A sala observada caracterizava-se como um espaço alfabetizador: cartazes espalhados pela sala com a lista dos nomes das crianças, números, quantidades, alfabeto em vários formatos, calendário. E a professora recorria a esses textos em vários momentos.

Os encaminhamentos dados pela professora para os processos de alfabetização convergem com as discussões atuais sobre a necessidade de se trabalhar a interdependência da alfabetização e do letramento. Ficou evidente que a professora trabalha com aspectos ligados à alfabetização, tais como “consciência fonológica e fonêmica, identificação das relações fonema-grafema, habilidades de codificação e decodificação da língua escrita, conhecimento e reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita” (SOARES, 2004, p. 13) e, simultaneamente, com o letramento, por meio da “imersão das crianças na cultura escrita, participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, conhecimento e interação com diferentes tipos e gêneros de material escrito” (SOARES, 2004, p. 13).

Todas as observações realizadas apontaram para a existência de um fio condutor no trabalho da professora. Um exemplo disso é o desenvolvimento de um projeto sobre a horta escolar em que as crianças puderam participar das várias etapas: entrevistar um engenheiro agrônomo, plantar, observar, colher, registrar. Nas mediações da professora durante o registro, ficou evidente a ênfase dada à relação fonema/grafema, sem que se descuidasse, entretanto, dos aspectos relacionados aos sentidos e significados do texto em construção. Como bem enfatiza Gontijo, (2003, p. 148):

É preciso acentuar que o ensino da linguagem escrita, na fase inicial da alfabetização deve articular os dois planos da linguagem: sonoro e semântico, pois estes são os seus constituintes essenciais. É necessário ter em mente que a função do signo, da linguagem escrita, é significar. Dessa maneira, é fundamental que a escrita esteja dirigida às pessoas, possibilitando o diálogo e a interação entre os indivíduos. Só assim será incorporada pelas crianças como atividade social, resultado da vida social das gerações passadas – como produção humana.

A professora é formada no Magistério de Ensino Médio e em Pedagogia e, há cerca de 20 anos, trabalha com classes de alfabetização. Em suas falas, revelou que, mesmo com sua experiência, reconhece que as crianças de seis anos, se comparadas com as crianças de outras turmas de sete anos, mostram-se mais dispersas, parece que sentem mais necessidade de brincar e que o espaço da escola limita essa possibilidade. Ela disse que chegou a criar

momentos de brincar na agenda semanal. Percebe-se, nessa constatação, que há um esforço por parte da professora e da própria escola para reconhecer o brincar como atividade própria e necessária à infância. Entretanto, a organização que a escola incorpora historicamente dificulta a possibilidade de que as crianças aprendam brincando.

Sobre seus processos formativos, a professora explicita o valor da sua experiência como fator primordial para o seu crescimento profissional, pois, segundo ela, é possível avaliar, rever, criar, recriar, ano após ano, os encaminhamentos metodológicos a partir do que as crianças apresentam de avanços e dificuldades. Nas palavras de Corsino (2007, p. 57):

O olhar sensível para as produções infantis permitirá conhecer os interesses das crianças, os conhecimentos que estão sendo apropriados por elas, assim como os elementos culturais do grupo social em que estão imersas. A partir daí será possível desenvolver um trabalho pedagógico em que a criança esteja em foco.

A professora, sujeito da pesquisa, pareceu-nos ter desenvolvido tal sensibilidade. Ela reconhece também a importância da formação específica para as alfabetizadoras, oferecida pela rede de ensino: são momentos de troca e de reflexão que ajudam a pensar sobre o cotidiano de suas salas de aula, muito embora reconheça que esse tempo é sempre muito limitado.

Tivemos oportunidade de acompanhar a formação oferecida pela rede de ensino. Nos três encontros em que estivemos (no total foram quatro durante o ano), pudemos perceber que o direcionamento estava de acordo com a demanda solicitada pelas próprias professoras (pois isso apareceu na fala da formadora, pedagoga da própria Secretaria de Educação). Os encontros de formação que presenciamos foram voltados para as áreas de Matemática e de Língua Portuguesa (trabalho com a reta numérica e com gêneros discursivos, por exemplo). Durante esses encontros, evidenciou-se também uma preocupação com a avaliação externa pela qual as crianças passam na própria rede de ensino, procedimento comum nesses últimos anos, característico das políticas públicas de educação, influenciado por demandas internacionais e que impactam as decisões curriculares de nossas escolas.

É inegável que a formação continuada deva ocorrer. Entretanto, percebemos que esse tempo necessário para o professor refletir sobre questões amplas de educação e aspectos do cotidiano do seu fazer pedagógico ainda é muito restrito. A escola, que deveria se constituir em espaço de formação, ainda deixa muito a desejar. A organização atual não favorece adequadamente espaços e tempos que contribuam para a constituição do “ser” professor ao longo de sua trajetória profissional.

Autores que trabalham com a perspectiva da formação docente vêm apontando para a necessidade de se repensar a escola como espaço de formação. Compreender “a escola como lugar do trabalho docente” (ROCKWELL; MERCADO, 1999) favorece outro olhar para o interior das instituições educacionais:

Cremos que a possibilidade de que os professores – ou qualquer outro – realize um trabalho de reconstrução e análise da sua prática, supõe uma tarefa específica que não se dá de maneira espontânea nem somente com o exclusivo referente da prática mesma. Supõe armar conceitualmente uma tarefa de reflexão que se alimente por uma parte da prática real, dos saberes coletivos e individuais com os que esta se constitui e não de suas normas, mas que, ao mesmo tempo, tome distância dela em um plano de análise que envolva outros aportes teóricos. Superar tanto o intercâmbio de opiniões como a transmissão de modelos na formação-atualização docente, implica a conjugação dos saberes que os professores possuem acerca de sua própria prática (sem a censura que às vezes eles mesmos lhe antepõem) com o conhecimento que se gerou em outros âmbitos da prática educativa (ROCKWELL; MERCADO, 1999, p.139, tradução nossa).

Pensar a formação de professores na atualidade implica repensar as formas de organização dos tempos e espaços em nossas escolas para a reflexão sobre questões educacionais gerais e do cotidiano do “chão” de sala de aula. A formação individual do professor não pode ser pensada fora da coletividade de discussão dessa profissão que tem como fundamento a docência. Estar em sala de aula e ser responsável/corresponsável pelo processo de conhecimento de outras tantas pessoas, no caso, nossos alunos, crianças e jovens é mesmo a essência do que fazemos.

Considerações finais

O tema proposto para este trabalho relaciona-se a uma demanda atual, que é a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, e provoca a reflexão sobre muitos aspectos relacionados a essa temática, que vão desde as questões legais até as de caráter pedagógico, organizacional, infraestrutural e formativo.

Como pensamos a infância nos dias de hoje? Que teorias norteiam nossas formas de conceber essa fase da vida? Como compreendemos a escola? Quais são suas funções na atualidade? Como reconhecer a criança no espaço escolar? Seus direitos são assegurados? Como esse espaço se organiza? A escola é lugar de formação? Para quem? Como? São oferecidos aos professores espaço e tempo para a reflexão coletiva sobre o seu fazer? De que maneira isso ocorre? Os desafios, sabemos, são muitos. Ainda há muito que se fazer, ainda há

muito por que lutar. Os obstáculos são vários, mas as possibilidades vão se pondo, aproximando-se ou não daquilo que desejamos e idealizamos que seja uma escola capaz de atuar em prol de nossas crianças e jovens, permitindo-lhes protagonizar suas histórias.

A rede municipal na qual estamos desenvolvendo a pesquisa bem como a professora que participou desse primeiro momento mostraram-se comprometidas tanto em relação às questões legais colocadas para a inserção da criança de seis anos no ensino fundamental, quanto aos pressupostos de alfabetização com letramento presentes nas tendências contemporâneas. Percebe-se, nesse movimento, que não há mais lugar para práticas que não considerem as crianças como capazes de se apropriarem do conhecimento da cultura letrada. Os encaminhamentos metodológicos encontrados durante as observações de sala de aula tendiam a provocar nas crianças, pelas interações e mediações proporcionadas, a consciência sobre aspectos constitutivos do sistema de escrita e, concomitantemente, a participação efetiva em práticas sociais de leitura e escrita, em eventos de letramento.

Concluimos que a discussão sobre a escola deve vir acompanhada de outras tantas reflexões atuais. O “chão” da sala de aula, o cotidiano de nossas escolas, é perpassado por outras tantas relações que precisam de explicitação e de debates coletivos, para que a docência possa ser compreendida na sua integralidade. Lidamos com a infância, com processos de alfabetização, com questões jurídicas, com demandas sociais, com políticas educacionais e todos esses aspectos devem ser considerados em nossa formação.

REFERÊNCIAS:

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

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

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006.** Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm>. Acesso em: jan. 2011.

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

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

CORSINO, Patrícia. As crianças de seis anos e as áreas do conhecimento. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 57-68.

GONTIJO, C.M.M. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas: Autores Associados, 2003.

GOULART, C. A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 85-95. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>. Acesso em: jan. 2011.

KRAMER, Sonia. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e/é fundamental. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 23 fev. 2012.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 13-23.

LEAL, Telma F; ALBUQUERQUE, Eliane B. C. de; MORAIS, Artur G. de. Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 69-83.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. A infância na escola e na vida: uma relação fundamental. In: BRASIL. Secretaria da Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização de J. Beauchamp, S. D. Pagel, A. R. do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 25-32.

ROCKWELL, Elsie; MERCADO, Ruth. **La escuela, lugar del trabajo docente: descripciones y debates**. México: CINVESTAV, 1999.

SOARES, Magda. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 25, p. 5-17, 2004. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe25/anped-n25-art01.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2004