preparada para estar na sociedade. Esta é a grande diferença, o modelo da inclusão reconhece a necessidade da mudança social. A escola muda. A inclusão não significa apenas colocar uma criança com necessidades educacionais especiais em uma sala de aula ou em uma escola, mas trata de como lidamos com a diversidade, com a diferença. Inclusão não quer dizer que somos todos iguais, mas vê com respeito a nossa necessidade, a diferença de cada ser humano.

2.1 METODOLOGIA

Diante do objetivo deste artigo, o mesmo foi desenvolvido por meio da pesquisa bibliográfica, uma vez que foi realizado a partir de material publicado, constituído principalmente de livros, artigos de periódicos.

CONCLUSÃO

Diante dessas considerações, é importante as instituições de ensino planejar e executar ações promovendo praticas de ensino coletivo eficazes no processo de ensino e aprendizagem de seus estudantes, com foco em transformar cidadãos participativos e transformadores na sociedade em que vivem.

Devemos refletir que “fundamentalmente todos os indivíduos são semelhantes em sua essência... existem certas características na natureza humana que se pode encontrar em todas as crianças e em todas as pessoas de qualquer idade, há considerações abrangentes a respeito do desenvolvimento da personalidade humana... que são aplicáveis a todos os seres humanos, independentemente de sexo, raça, cor de pele, credo ou posição social” (Winnicott 1994, p. 97)

Portanto, devemos derrubar as muralhas de preconceitos, para construir uma escola comprometida com as PNEE e com isso buscar uma escola e uma sociedade inclusivas, a que todos tenham acesso e onde sejam respeitados os limites e diferenças de cada um, sendo dado espaço a todas as pessoas para que elas possam crescer e transformar cada dia mais o seu meio, rompendo com determinação barreiras impostas nos paradigmas de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

AMIRALAN. M.L.T.M. Psicologia de excepcional. In Rappaport, C.R. (coord.) Temas-básicos de Psicologia. São Paulo: EPU, 1986, V.8.

ARANHA, M.S. F. Inclusão Social e Municipalização. In Novas Diretrizes daEducação Especial. Governo do estado de São Paulo: Secretaria de estado da Educação, 2001.

BRASIL. Ministério da educação especial e do Desporto. Secretaria da Educação. Educação especial no Brasil. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

Brasília: CORDE, 1994. Centro nacional de educação especial. Portaria nº69, de 28de agosto de 1986.

COLL, E; PALÁCIOS, J; MARCHESI, A. (org.) Desenvolvimento Psicológico e Educação; necessidades educativas especiais e aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

DAMIÃO, C.R.T.Educação Especial: Visão de professores e Psicólogos.

Dissertação de Mestrado, PUC-Campinas, 2000.

Diretrizes da Educação Especial. São Paulo: SE? CENP, 1989.

ESPAÇO XXI. O que é Síndrome de Down. In. Parceria, 8(dezembro);3-4.

Campinas: Instituto Educacional Parthenon, 2000.

LABRECHET, F. Inclusão, In Educação Infantil: Manual daFamília.

Pirassununga: Colégio” John kennedy”, 2001.Mímeo.

MARTINO, L.M. Sem Distinção. Educação, 26(224): 34-40, 1999.

MITTLER, P. Inclusão Escolar é Transformação na Sociedade. Presença Pedagógica, 5(30): 5-15, 1999.

NORONHA, Maria Helena de Rodrigues, Maria Helena. O deficiente da audição e a Educação Especial. Coleção Didática Dinâmica: Rio, 1974.

SCHWARTZMAN, J.S. (org.). Síndrome de Down. São Paulo: Mackenzie; Mennon, 1999.

A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A ALFABETIZAÇÃO

SABERES E FAZERES NECESSÁRIOS AO DOCENTE

RONALDO DOS SANTOS MATOS

RESUMO

Este artigo tem por objetivo articular a importância da educação infantil para a alfabetização, traçando um breve histórico da evolução do conceito de educação infantil sob a perspectiva Legal e educacional, pontuar as principais considerações do desenvolvimento da criança e das concepções de

profissionais presentes ao longo destes processos.
Palavras Chave: [Palavras-chave]

INTRODUÇÃO

Embora a muito se discuta nos âmbitos educacional, social e político quais as concepções de infância, de docência e a pertinência dos programas curriculares ante a sociedade na qual nos inserimos, o que se observa a despeito do que se esperaria após décadas de estudo e produção acadêmica, é que a educação, em especial a pública, não conseguiu diminuir os abismos sociais e tampouco alfabetizar as camadas mais pobres de nossa sociedade. Numa curva em franca ascendência, os números são cada vez mais contundentes, e evidenciam a incapacidade de nosso sistema educacional de fazer frente à demanda de alfabetização. Os dados da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) de 2016, 54,73% dos mais de 2 milhões de educandos ao final do ciclo de alfabetização (3º ano) apresentaram níveis insuficientes de leitura, sendo que 33,95% destes mesmos alunos inserem-se entre as crianças com níveis insuficientes de escrita. Números expressivos, e reveladores se considerarmos que cada unidade que se soma a este montante, corresponde a uma pessoa, que caso não seja alfabetizada não terá condições de atuar ativamente na sociedade de modo autônomo e crítico. Entre as causas deste problema, estariam as políticas públicas? Seria insuficiência ou deficiência formativa docente? Estaríamos nós reproduzindo concepções que considerávamos superadas? De que modo podemos avançar? Qual a contribuição possível, entre educação infantil e alfabetização? Entre indagações e considerações, este breve artigo é um convite para um olhar histórico e teórico sobre educação infantil e a importância desta etapa para alfabetização tendo como balizador o currículo da cidade de São Paulo.

DESENVOLVIMENTO

A educação infantil

O conceito educação infantil, segundo OLIVEIRA, 2010, proveio do que se chamou por “educação pré escolar”, termo que abrangeu em dado momento todo atendimento fora da família a crianças e adolescentes que não frequentavam o ensino fundamental. Entre tanto, com a universalização da escolaridade, o conceito de pré-escola restringiu-se ao que nossa legislação denomina educação infantil, isto é, o atendimento educacional formal recebido pelas crianças a partir de 7 anos, e recentemente as de 6 ou mesmo 5 anos dentro do nível de ensino considerado obrigatório.

Embora a Constituição Federal de 1988 tenha estabelecido o direto à educação desde os 0 aos 6 anos, somente com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) em 20 de dezembro de 1996, foram estabelecidos critérios para o atendimento de crianças nos CEI - Centros de Educação Infantil, espaços de educação que possuem a incumbência o atendimento às crianças entre 0 e 3 anos de idade, e pré-escolas com foco no atendimento a crianças entre 4 e 5 anos. OLIVEIRA 2010, pontua, que este marco Legal explicita a ruptura com a tradição assistencialista existente até então, considerando-se que agora a educação infantil é caracterizada como nível de ensino. Este rompimento estabelece, portanto, a necessidade de se buscar um amplo debate sobre os padrões de qualidade na educação infantil.

Discutir padrões básicos de qualidade da educação infantil, implicam, contudo, em indagar-se sobre o que pensam e o que querem os sujeitos destes direitos – Como preconiza a Consulta Sobre Qualidade da Educação Infantil, realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação em 2011. Campanha esta, que objetivou somar forças políticas para que se assegurassem os direitos educacionais referentes à Educação Infantil. Iniciada em 1999, a proposta era priorizar ações em favor da defesa e da promoção dos direitos educacionais em todos os níveis. Tida como uma importante e diversa articulação no campo da educação nacional, consistiu numa rede de grupos e entidades que se somaram, e distribuíram-se em todas as regiões do país. Hoje considerada uma rede de atuação, a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, é fundadora da Campanha Global pela Educação (CGE), e da Campanha Latino-Americana pelo Direito à Educação (CLADE), e é também uma das fundadoras da Rede Lusófona pelo Direito à Educação (ReLus).

Campos,1998 ressalta, que a educação infantil não se limita ao acesso, mas também à qualidade da educação oferecida. E questiona qual educação se deseja para a construção de uma sociedade mais democrática e solidaria. Indaga ainda, até que ponto a educação infantil chega aos diversos segmentos sociais e responde às exigências contemporâneas de aprendizagens e respeita o direito de crianças de se desenvolverem como seres humanos.

Educação infantil: Quem são e como se desenvolvem sujeitos deste direito? Como se constituem enquanto pessoas?

Ao discutirmos a educação infantil, somos conduzidos à uma crucial necessidade: saber a quem se destina o direito postulado. Diante de tamanha pretensão, consideraremos que no âmbito da educação infantil pública paulistana, pressupõe-se que tal compreensão possa ser alcançada inserindo-se a realidade do território:

As(os) educadoras(es) precisam conhecer a comunidade na qual a UE se situa. Participar de vivências

e experiências que deem valor aos elementos extraídos dos territórios confere aos bebês e às crianças um olhar de compreensão sobre as suas vidas e cria cumplicidade e inclusão social. As escolas públicas, especialmente aquelas situadas em territórios de vulnerabilidade e pobreza, têm um compromisso muito grande com os bebês e as crianças de valorizar seus territórios do entorno, sua família/responsáveis e suas vidas constantemente desqualificadas pela mídia, pela política, pela sociedade. (SME; SÃO PAULO, 2019 p. 29)

Entretanto, embora a problematização acerca da importância dos territórios tenha sido inserida na proposta curricular paulistana a pelo menos uma década, esta não possibilitou auferir avanços significativos para além das discussões no âmbito teórico.

Conhecer os referenciais teóricos que nortearam e ainda hoje influenciam o entendimento sobre os processos que caracterizam aspectos que possibilitam compreender como se desenvolvem os sujeitos deste direito se faz necessário para que possamos compreender as diferentes perspectivas que se articulam quando pensamos sobre crianças que se desenvolvem biologicamente, num dado contexto sócio-histórico, e as implicações afetivas e emocionais que se integram e articulam-se neste contexto. Através deste panorama, perceberemos que superações se fazem necessárias tanto no que se refere às bases referenciais quanto no que tange às práticas implementadas através destas. Abordarei a seguir, aspectos relevantes às postulações de Jean Piaget, Lev Semenovich Vygotsky e Henry Wallon teóricos que embora clássicos, ainda tem suas propostas utilizadas como fundamentadores de currículos, os quais ao menos em tese engendram aspectos dos estudos de cada um deles.

Partindo do desenvolvimento mental da criança, os estudos de Piaget (1896-1980), sugerem que o desenvolvimento cognitivo começa quando nascemos e atinge seu ápice na vida adulta, quando o modo de conhecer, hipotético dedutivo não mais se altera. A proposta piagetiana ampara-se notadamente na Biologia e é nela que o autor se inspira, já que postula que todos os seres vivos buscam, para sua sobrevivência, estar em equilíbrio com o meio em que vivem, ao com ele interagirem.

De acordo com Jean Piaget, o desenvolvimento é provocado por um conflito, que retira o sujeito de um estado de equilíbrio e ao qual ele almeja retornar. Para tanto é necessário que aconteça o processo de equilibração ao qual Piaget denominou processo de equilibração majorante, que consiste num processo de equilibração entre uma demanda (oriunda de um determinado conflito, que surge em contato com o mundo interior ou exterior) e a busca de satisfazer essa necessidade para reestabelecer o equilíbrio. É esse mecanismo do desenvolvimento presente em todos os estádios do desenvolvimento humano que possibilita a evolução mental ao reestabelecer o equilíbrio, tendendo a um equilíbrio mais estável que anterior à perturbação, e o alcance de novas estruturas de modo qualitativamente diferente e por consequência mais complexos. Para o processo de equilibração majorante ocorrer, quatro fatores são importantes, a saber: A maturação – A hereditariedade e crescimento orgânico e, especialmente, a maturação do complexo formado pelos sistemas endócrinos e pelo funcionamento de alguns aparelhos ou circuitos da percepção como por exemplo a visão e a audição; a experiência ativa – O exercício e experiência adquirida na ação sobre objetos; A interação social; e a equilibração.

Outro aspecto importante da teoria piagetiana é que, nela, o desenvolvimento se dá mediante a construção de quatro estruturas cognitivas distintas, chamadas “estádios”, que são sequenciais, já que a construção do seguinte se dá no que o antecede, em seu anterior. Os estádios são os seguintes:

1) Período sensório-motor (por volta dos 0 - 24 meses de idade) - Período no qual o desenvolvimento é conquistado por meio da percepção e dos movimentos. Neste início da evolução mental, não há diferenciação entre o eu e o mundo exterior, contudo, não há consciência pessoal, é, portanto, um egocentrismo inconsciente e integral.

2) Período pré-operatório (por volta dos 2-7 anos de idade) – Período no qual a linguagem aparece e as condutas são amplamente modificadas tanto afetivamente, quanto intelectualmente, ainda que a criança seja caracterizada pelo pensamento egocêntrico, no qual a visão do mundo parte do próprio eu, sem que seja consciente. Diante das situações concretas existentes em seu meio físico e social, a criança utiliza os recursos adquiridos na fase anterior.

3) Período das operações concretas (por volta dos 7-11 – 12 anos de idade) – Período em que a criança desenvolve consideravelmente a linguagem e também desenvolve a capacidade de relacionar e coordenar diferentes pontos de vista além do seu, segundo lógica e a coerência, desenvolve a capacidade de cooperação e é evidente o declínio das formas egocêntricas, ao passo que a assimilação racional e complexa do mundo interno e externo se constituem, é neste estádio que acontece internalização de regras de ações por meio de operações mentais reversíveis.

4) Período das operações formais (por volta dos 12 anos em diante) – Período no qual a criança consegue construir teorias e formular hipóteses por meio de esquemas conceituais abstratos e realizar operações mentais seguindo princípios de ordem da lógica formal abstrata. É neste estádio que se

observa a formação da personalidade e a inserção afetiva e intelectual no meio social adulto.

A proposta de Vygotsky, por sua vez, alicerça-se firmemente na interação sócio-histórica como determinante para que ocorram as mudanças qualitativas do comportamento humano, haja visto que o autor se inspira, na teoria do materialismo histórico dialético. Seu objetivo principal foi caracterizar a construção do comportamento humano e elaborar hipóteses que evidenciassem o modo pelo qual este origina-se por meio da sociedade e da cultura em dado período histórico na vida dos indivíduos. Para sua proposta, três questões eram centrais: a relação dos seres humanos com seu meio físico e social; o trabalho como meio fundamental de relacionamento do homem com a natureza, bem como as implicações psicológicas desse relacionamento; e a análise da natureza das relações entre o uso de instrumentos e o desenvolvimento da linguagem. Seus estudos propõem que a relação individuo/sociedade são resultado da interação dialética do homem com seu meio sociocultural, e que ao passo em que transforma a natureza para atender suas demandas, transforma também ele próprio, e que este comportamento influenciará diretamente o seu comportamento futuro. Sendo assim, aspectos biológicos e sociais do indivíduo se integram numa interação evolutiva que se construiu através da história da humanidade constituindo o que chamou de funções psicológicas superiores, que consistem na capacidade de planejamento, memória voluntária, imaginação entre outros mecanismos, intencionais e conscientemente deliberadas, que possibilitam ao homem ir além de suas determinações biológicas e impressões imediatas, diferenciando-se portanto, das características inatas e determinantes presentes em outras espécies. Neste processo, são postulados por Vygotsky quatro planos genéticos, que articulam-se e determinam o funcionamento psicológico e o comportamento humano, são eles: o filogenético que corresponde história da espécie; o sociogenético busca compreender a evolução cultural humana, na qual o indivíduo se insere; o ontogenético, que corresponde ao desenvolvimento individual do sujeito; e o microgenetico que refere-se ao desenvolvimento subjetivo das funções psicológicas superiores. Para Vygotsky, há dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real, que corresponde, ao nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados (VYGOTSKI, 1984/2007, p. 95-96) e o nível de desenvolvimento próximo (ou potencial), que se refere àquilo que é capaz de realizar, porém com o auxílio do outro. Segundo Vygotsky uma das principais características que distinguem o homem dos animais é a transcendência das limitações biológicas e da experiencia individual, devido a interações sociais por meio das quais acessamos e assimilamos experiências humanas das quais provem os conhecimentos, habilidades e procedimentos comportamentais, e que, a linguagem desempenha as funções de comunicação e transmissão do pensamento. A educação nesse sentido, desempenha importante papel na constituição humana por possibilitar uma aprendizagem sistematizada dos signos, que consistem na representação ou expressão de ideias, situações e objetos.

Henry Wallon, durante os anos em que desenvolveu seus estudos sobre o desenvolvimento psicológico da criança, objetivou caracterizar o desenvolvimento de modo global e integrado, conjugando os aspectos afetivo, cognitivo e motor, evidenciando através destes, as correlações que acarretam a formação da personalidade. Sua obra advém de um método comparativo genético e neuropatológico através dos quais, segundo categorização de diferentes deficientes mentas e de suas observações quanto a sujeitos vitimados por traumas de guerra, conseguiu identificar uma teoria com diferentes níveis e velocidades de desenvolvimento que se configuram segundo cinco estágios que se sucedem de modo progressivo não linear, dentre os quais se articulam: Estágio 1 - 1.a) Impulsivo – (0-3 meses) e 1.b) Emocional – (3 meses a 1 ano); Estágio 2 - 2.a) Sensório-motor – (1 ano a 18 meses) e 2.b) Emocional – (3 anos); Estágio 3 - Personalismo (3 a 6 anos), - Crise de oposição (3 a 4 anos), - Idade da graça (4 a 5 anos) , - Imitação (5 a 6 anos); Estágio 4 – Categorial (6 a 11 anos); Estágio 5 – Adolescência (a partir de 11 anos).

As três teorias brevemente referenciadas influenciaram substancialmente as propostas curriculares empreendidas nacionalmente, e tomando por exemplo a rede municipal de São Paulo, é facilmente percebida a presença dos três referenciais, ou ao menos, a tentativa de implementação dos pressupostos postulados pelos teóricos supracitados. Porém, não são incomuns os equívocos cometidos na tentativa de adaptá-las.

Desde década de 80 até a atualidade, a proposta piagetiana, embora menos evidente, tem sua teoria implícita na segmentação entre as práticas de ensino que devem ou não ser iniciadas em determinada faixa de idade, diferenciação esta, que o próprio autor não objetivou, mas que tomou corpo na “Psicogênese da Língua Escrita” formulada por Emília Ferreiro e Ana Teberosky, na qual as autoras relatam uma pesquisa sobre o desenvolvimento de leitura e escrita, que ainda hoje é um marco referencial da proposta alfabetizadora, e cuja estrutura teórico-metodológica é fornecida pelo construtivismo de Piaget no qual a criança ativa constrói seu conhecimento na interação com o meio – neste

caso a língua escrita – e se desenvolve ao longo de estágios (ANDRADE,2017).

De modo quase que conjugado às premissas de Piaget, mas objetivando avanços, iniciou-se um movimento na tentativa de implementar uma proposta curricular ancorada na teoria sociointeracionista. Impulsionado pelos movimentos de redemocratização nacional, o referencial de Vygotsky, disseminou-se amplamente nos currículos de educação pública de diversos estados e municípios brasileiros, e embora ainda hoje tenham um forte destacamento no meio acadêmico e nos currículos estaduais e municipais, a proposta foi implementada de maneira superficial e equivocada na maioria das tentativas de aplicação de um programa que materializasse os aspectos centrais do sóciointeracionismo. Um exemplo marcante de prática docente equivocada que disseminou-se nessa época, e que ainda hoje persiste, são "práticas pedagógicas" nas quais professores agrupam crianças que saibam ler e escrever com outras ainda não alfabetizadas, esperando que por meio da interação proporcionada entre estes, o processo de alfabetização se efetive através da interação social. Atualmente, o Currículo da Cidade de São Paulo para a Educação Infantil preconiza:

A educação é um processo social. As pessoas se educam e são educadas cotidianamente nas suas relações interpessoais, nas ações de convivência, no trabalho, no lazer, nos diálogos produzidos nos espaços públicos e privados e nas interações com as informações a partir de diferentes tecnologias. A educação é um bem público e um valor comum a ser compartilhado por todos. Ela possibilita constituir uma vida comum nos territórios. É um direito de todos, tendo importante papel na constituição subjetiva de cada sujeito e possibilitando a participação nos grupos sociais. É pela educação que uma sociedade assegura a coesão e a equidade social, a solidariedade e, num movimento complementar, o desenvolvimento pessoal de todos e de cada um.(SME; SÃO PAULO, 2019 p. 20)

Atualmente, os equívocos mencionados anteriormente ainda persistem, propostas curriculares que buscaram privilegiar interações entre as crianças, como se tais práticas pudessem fazer emergir a aprendizagem da leitura e da escrita, evidenciando que não saíram do ideário equivocado de muitos programas curriculares uma concepção fantasiosa de aprendizagem.

Hoje, a teoria de Henry Wallon é a que tem sido mais referenciada nos últimos currículos da educação pública paulistana. O Currículo Integrador da Infância Paulistana (SÃO PAULO; SME, 2015), e o Currículo da Cidade de São Paulo (SÃO PAULO; SME, 2019), foram elaborados com a missão de apresentar uma nova fundamentação teórica para um programa de ensino constadamente ineficiente e reprodutor de exclusões sociais. Apresenta-se, portanto, como uma tentativa de emular os pressupostos teóricos formulados por Wallon, nos quais o desenvolvimento da pessoa é caracterizado como uma totalidade resultante de um desenvolvimento sincrético, no qual a integração dos conjuntos motor, afetivo e cognitivo, que se articulam em estágios, e que são regidos por meio de três leis reguladoras do desenvolvimentos: Lei de alternância funcional, na qual evidencia-se uma alternância entre as formas de atividades e de interesse da criança, Lei de Predominância Funcional, que consiste na alternância dos conjuntos funcionais; e Lei de Integração Funcional, que estabelece a relação entre os estágios como hierarquizada, na qual os estágios iniciais são conjuntos mais simples que vão sendo dominados e integrados aos conjuntos mais complexos, de acordo com as possibilidades do sistema nervoso e do meio ambiente. (MAHONEY, 2012, p. 14).

Enquanto apoiam-se de modo equivocado em pressupostos postulados por teóricos clássicos, os currículos nacionais de educação pública tendencialmente fecham-se às evidências cientificas como os obtidos através de estudos oriundos da ciência cognitiva. Ramo da ciência e da psicologia que tem se esforçado largamente em indicar caminhos que possam propor de modo eficiente possibilidades de ensino de habilidades de leitura e de escrita do sistema alfabético.

Nesse sentido, Jean-Émile Gombert afirmou na Política Nacional de Alfabetização (2019):

As pesquisas em psicologia cognitiva e em neurociências nos permitem compreender os mecanismos cognitivos e neurobiológicos que entram em ação na aprendizagem. Esses conhecimentos são importantes, porque nos permitem distinguir o que é simples crença daquilo que são fatos cientificamente estabelecidos. Assim, hoje é possível afirmar que a leitura deve ser objeto de um ensino explícito em suas diferentes dimensões e que, para alcançar as habilidades de bom leitor, é necessário que a atividade seja repetida de modo regular e frequente, a fim se tornar automática. A automatização só acontecerá para os alunos que tiverem uma prática suficiente de leitura e de escrita. Para que essa prática seja importante, na sala de aula e em casa, é necessário que as atividades propostas suscitem e desenvolvam nos alunos a vontade de ler, a vontade de escrever. Não há, portanto, nenhum sentido em opor aprendizagem sistemática e prazer de ler. Não se trata de dois métodos opostos entre os quais se deve escolher um, mas de duas condições que o pedagogo deve levar em conta para um ensino bem-sucedido. (Gombert; MEC/PNA, 2019 p.28)

A função docente na educação infantil

(Oliveira, 2010) pontua que a profissionalização dos

educadores que trabalham na educação infantil é um processo cultural que de depende da função atribuída à creche e à pré-escola. Afirma ainda, que é urgente a necessidade de se refletir sobre a formação dos sujeitos que que trabalham com crianças entre 0 e 5 anos. E contextualiza:

[...]A inclusão da creche no sistema de ensino acarretou uma série de debates sobre o que é a função do docente e como preparar professores com perfis que respondam mais adequadamente à diversidade de situações presentes na educação de crianças, desde o nascimento, em instituições educacionais. Também mudanças que têm ocorrido nas concepções propostas em relação à construção do saber e à escola trazem consequências para a prática pedagógica e despertam para a necessidade de modificações na formação docente. (OLIVEIRA, 2010 p.23)

Ao longo da evolução do conceito de educação infantil, amalgamas criadas entre as demandas sociais e os encaminhamentos desdobrados pelas políticas púbicas consolidaram em dado período, diferentes modelos de perfis profissionais no contexto educacional infantil, dentre os quais destacaremos os modelos familiar e o recreacionista:

[...] Historicamente a formação docente da área da educação infantil tem sido extremamente pobre ou inexistente principalmente a dos que trabalham em creche, área de muita atuação leiga e predominantemente feminina. Isso se deu porque, dentro do quadro de marcantes desigualdades entre as diversas e antagônicas classes sociais existentes em nossa sociedade , a concepção assistencialista, tradicionalmente usada para nortear o trabalho realizado nas creches – particularmente naquelas que atendem crianças filhas de famílias de baixa renda –, fez com que pessoas sem qualificação profissional especifica fossem recrutadas para cuidar das crianças e interagir com elas. O “currículo oculto” a permear a (pouca formação do pessoal recrutado envolveria apenas experiencia de cuidar dos próprios filhos. (OLIVEIRA, 2010 p.23-24)

Na concepção familiar de profissional da educação infantil, o que se espera é que ele tenha paciência com as crianças e seja capaz de expressar afetividade, e demonstre firmeza na condução do grupo infantil. Enquanto no modelo recreacionista, as demandas requerem que o profissional seja eficiente na condução de brincadeiras e práticas recreativas. Ainda que estes ideários de perfis profissionais não sejam validados do ponto de vista oficial, e estejam sabidamente superados, ainda persistem na prática de muitos docentes e materializam- de modo oculto na implementação de currículos que reduzem às possibilidades de aprendizagem na educação infantil à vivência de interações com crianças e adultos e de modo central ao brincar, além da busca por práticas que possam alcançar pressupostos abstratos. Um exemplo concreto que pode demonstrar o grau de abstração proposto por alguns programas, é a Matriz de Saberes do Currículo da Cidade de São Paulo para a educação infantil, que salienta:

A Matriz de Saberes tem como propósito formar cidadãos éticos, responsáveis e solidários que fortaleçam uma sociedade mais inclusiva, democrática, próspera e sustentável, e indica o que bebês, crianças, adolescentes, jovens e adultos devem aprender e desenvolver ao longo do seu processo de escolarização. (SME; SÃO PAULO, 2019 p. 40)

Ao estabelecer sua matriz de saberes, o que se percebe, é que a educação infantil paulista não objetiva comprometer-se diretamente com ações diretas de ensino que possam contribuir com a alfabetização. O que se nota, é uma matriz de saberes na qual os professores tem por tarefa buscarem a promoção de ações que possibilitem inserir as crianças em um contexto idealizado de desenvolvimento, o qual a própria estrutura de Estado existente, não é capaz de proporcionar em todas as suas áreas de atuação.

De modo objetivo: não é possível um professor de educação infantil com média de 25 alunos por sala, dentre os quais coexistem diferentes realidades familiares, econômicos e territoriais muitas vezes diversificadas e desiguais, oferecer em sua atuação profissional, um ensino que alcance uma educação com finalidades tão amplas, que muitas vezes remontam tarefas para além das quais foi formado.

Como exemplo a matriz de saberes da proposta pela Secretaria municipal de educação de São Paulo:

(SME; SÃO PAULO, 2019 p. 40)

Como se não fosse o bastante, diante de tal Matriz de Saberes, o que se observa nesta proposta é um conjunto de objetivos que apresentam-se como uma proposta moderna, e voltada para o humanismo e o compromisso com a sustentabilidade do planeta, metas honrosas e necessárias para a sociedade global, mas que deveriam serem encaminhadas em todas as esferas da sociedade e da administração pública, e não apenas para a educação, em especial a infantil:

Desde o primeiro momento, a PMSP e a SME adotaram os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – ODS como compromisso a ser cumprido pela Cidade de São Paulo até 2030. Trata-se de um ambicioso conjunto de 17 objetivos com metas e ações específicas adotadas por 193 países-membros das Nações Unidas. Esses objetivos buscam “garantir uma vida sustentável, pacífica, próspera e equitativa na Terra, para todos, agora e no futuro” (UNESCO, 2017, p. 6), para assim conquistar o bem-estar de todos os cidadãos e a garantia da vida

no planeta. É importante lembrar que essa Agenda dá continuidade aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio – ODM, estabelecidos no ano de 2000 com foco na garantia de dignidade de vida. A partir da Rio+20, Conferência da ONU sobre Desenvolvimento Sustentável realizada aqui no Brasil em junho de 2012, a Agenda 2030 foi construída sob a liderança dos Estados-membros da ONU com a participação das principais partes interessadas e de grupos organizados da sociedade civil (ONU, 2015). Diferente dos ODM, cujo cumprimento de objetivos era responsabilidade dos Estados, os ODS trazem a responsabilidade para os Estados-membros, empresas e sociedade civil. O ex-secretário Geral da ONU Ban Ki-Moon afirmou que constituem um apelo global, pois demandam as "ações de todos, em todos os lugares. (SME; SÃO PAULO, 2019 p. 56)

(SME; SÃO PAULO, 2019 p. 40)

Estudos como os de Ângela Naschold (2015), evidenciam a necessidade de inserir as crianças desde cedo na cultura leitora, e diminuir por meio da educação o desnível que acontece nesse sentido, devido à precariedade existentes nos contextos social e familiar das crianças, em especial as oriundas de extratos sociais menos favorecidos.

Contudo, observamos que propostas como a do currículo da cidade de São Paulo, desconsideram as evidências científicas e recusam-se em perceber as demandas da alfabetização e fazer da educação infantil um aliada da alfabetização. Ao contrário: objetivam metas que não deveriam ser buscadas na educação infantil, implementam práticas que reduzem o período da educação escolar à uma etapa da educação na qual ao professor cabe a tarefa central de possibilitar às crianças diferentes vivências do brincar, privilegiando as interações e reforçando a visão de recreacionista e de cuidador. Retiram, portanto, da centralidade docente na educação infantil a preocupação com contextos e práticas que possam ser interpretada como "alfabetizadoras" sob a suspeição de esvaziar a infância de seus significantes e de comprometer o desenvolvimento das crianças, quando na verdade, a educação infantil deveria desenvolver bases de aprendizagem e promover processos de ensino que diminuiriam as desigualdades. Neste âmbito, Naschold (2015, p.272) afirma que:

[...] Quando acontece de o contexto social e familiar da criança apresentar-se refratário ao desenvolvimento argumentativo pela quase ausência da realização de jogos de linguagem múltiplos e variados, a base da leitura apresenta-se extremamente frágil e a criança chega à escola com um histórico de linguagem pouco desenvolvido. Nessa situação, a sociedade e, com ela, o sistema escolar e os seus agentes diretos (os professores das crianças e formadores dos professores) têm a responsabilidade de, além de fomentar a cultura leitora em seu contexto geral, cuidar para que nas salas de aula sejam desenvolvidos processos de ensino eficazes para retomar a falha de muitas crianças e "nivelar o campo de jogo". (NASCHOLD; PEREIRA, 2015 p.272)

A importância da educação infantil para a alfabetização

A educação infantil tem sido vista como um período da educação que antecede às práticas escolares que visam a aquisição do sistema alfabético de escrita e das práticas de leitura propriamente ditas. Entendido como um período no qual as crianças devem ter suas potencialidades estimuladas e seu desenvolvimento integral assegurados. Compreensão esta, que quando amparada e disseminada em programas curriculares como o em curso pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, tendem a pressupor que as práticas docentes necessitam estar voltadas à interações que promovam o desenvolvimento modo global e integrado, conjugando os aspectos afetivo, cognitivo e motor do indivíduo.

Contudo embora a ideia se apresente sedutora, o que se percebe em um currículo como o da cidade de São Paulo, é que este privilegia largamente as interações empíricas espontâneas, como se por meio destas, magicamente, a criança por si só, pudesse desenvolver estruturas cognitivas que lhe garantissem meios cognitivos e comportamentais para "alcançar" níveis de proficiência em leitura quase que por osmose. Desconsideram, portanto, toda engenharia neuronal e cognitiva que se constitui sobre a base na qual se assenta a alfabetização. Com efeito, práticas docentes voltadas à metalinguagem, e quaisquer práticas que possam contribuir de modo significativo com a aquisição do sistema de escrita, são muitas vezes quase que criminalizados nas escolas públicas.

Considerar que seja imperativo na infância a existência de um período voltado ao brincar, ao domínio de sua corporalidade e seu desenvolvimento de modo integral nos anos pré-escolares não é de modo algum equivocado. A contradição se apresenta ao considerar que se empreendidas práticas de ensino que possibilitem exercícios de metalinguagem, ou que tornem acessíveis meios concretos e necessários para a compreensão de letras, partes que compõem as palavras, ainda que por meios lúdicos, possam comprometer ou cercear a infância.

Dados estatísticos evidenciam de modo bastante contundente números que confirmam índices alarmantes de analfabetismo funcional entre estudantes recém saídos do ensino fundamental. Números que denunciam a necessidade de buscar caminhos diferentes dos empreendidos até então. Desconsiderar a necessidade de implementação da literacia

emergente na educação pública é afirmar que a ruptura que se dá entre a educação infantil e o ensino fundamental não seja por si mesma uma realidade a ser combatida.

Embora o currículo da cidade de são Paulo tenha postulado o brincar como prática inerente à todas às áreas de conhecimento que compõem a matriz curricular do sistema de ensino do município de são Paulo, desde o primeiro até o nono ano, o que se observa é uma tentativa muito mais midiática que prática. haja visto que a maioria das unidades escolares voltadas ao ensino fundamental nem ao menos dispõem de espaço físico para que o brincar ocorra de modo efetivo, em espaços cada vez mais limitados, e mesmo as novas unidades escolares entregues nos períodos dos últimos governos, que por sua vez deveriam estar em consonância aos pressupostos curriculares ora mencionados, o que se observa é um desajuste entre o que se propõe e o que se materializa enquanto resultado das políticas públicas.

Consideremos por exemplo, as crianças inseridas em unidades escolares de educação infantil tidas como referência de alinhamento ao currículo da cidade de são Paulo, nas quais foram privilegiadas o brincar espontâneo, o brincar heurístico com objetos de largo alcance, que no intuito de romperem com práticas tidas como superadas e tradicionais, retiraram de suas salas de aula as mesas e cadeiras, bem como toda e qualquer referência a alfabetos, números e mesmo instrumentais que pudessem fazer referência à escrita. Estas mesmas crianças, ao ingressarem no ensino fundamental, encontrarão uma realidade tão contrária à vivenciada até então, de tal modo que as implicações afetivas e emocionais poderão implicar em mais um dificultador do processo de alfabetização, haja visto que a despeito do brincar amplamente viabilizado anteriormente, o que se encontrará em sua nova sala de referência serão carteiras aglutinadas em um espaço reduzido, no qual perfilam-se sobre cadeiras e carteiras as crianças que até então nem mesmo manuseavam cadernos e lápis. Salientemos, contudo que não há oposição quanto à necessidade de favorecer e privilegiar o brincar em suas múltiplas vertentes, e sim à contradição que se estabelece ao transitar da educação infantil para o ensino fundamental no contexto educacional público, e principalmente à negligencia que se constata ao observar o currículo e a política em curso.

Um argumento bastante utilizado para justificar o interesse tão privilegiado no brincar na educação infantil, é o fato de que a criança pobre, na maioria das vezes não dispõe de espaço nas moradias em que residem, nem mesmo de condições seguras e adequadas para que o brincar se constitua como uma pratica inerente às suas infâncias. E não obstante, que o período de suas vidas destinado ao brincar se não vivenciado nesta fase de suas vidas, além de não ser passível de retorno em outro momento, possibilitariam o acarretamento de uma serie desordens no campo afetivo e emocional. Argumento que encontra certa base, mas que encontra um contraponto se considerarmos que a realidade dos muitos alunos que concluem o ensino fundamental sem a mínima condição de utilizar meios escritos para interagir efetivamente com o mundo em que se inserem.

Ao desconsiderarmos que a criança, caso não seja verdadeiramente ensinada, não conseguirá aprender o mínimo necessário para que possa aprender a ler com proficiência e a escrever com eficiência, estamos condenando-a a uma existência na qual não lhe será possível vivenciar plenamente nenhuma das etapas de sua vida, lhe serão expropriadas a autonomia, a cidadania e a vida como um todo, haja visto o volume de informações e o papel que a alfabetização ocupa na contemporaneidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos defrontarmos com o histórico e com a realidade de insuficiência do programa curricular em curso, o que podemos nos questionar, é se o mais adequado não seria ajustar o ensino na educação infantil de tal modo que as contradições existentes entre a educação infantil e o ensino fundamental pudessem ser minimizadas ao máximo, ou no melhor dos mundos, superadas? - A resposta é sim! Contudo, a implementação de políticas educacionais segue o escrito da política partidária e o que se explicita de modo bastante recorrente, é que as políticas públicas não refletem diretamente as demandas da sociedade como deveriam, tampouco são palco da lógica. Caso contrário, na centralidade da educação infantil estaria a promoção da Literacia Emergente.

Literacia segundo MORAIS (2013) é o conjunto das habilidades da leitura e da escrita (identificação das palavras escritas, conhecimento da ortografia das palavras, aplicação aos textos dos processos linguísticos e cognitivos de compreensão). Para o autor, as evidências científicas apontam, que a aprendizagem da leitura não se efetiva de maneira espontânea, não basta expor a pessoa a um ambiente letrado para que ela a prenda a ler. Para que a criança possa aprender a ler, é preciso que alguém a ensine.

Contudo, literacia não se deve confundir com alfabetização. É possível possuir literacia num sistema não alfabético de escrita. MORAIS (2014) conceitualiza tal reflexão:

A literacia , termo utilizado em Portugal e Espanha e, tal como o francês littératie, adaptado do inglês literacy, não é equivalente a alfabetismo por duas

razões. Porque se pode ser letrado, no sentido de saber ler e escrever , e analfabeto – é o caso dos que só adquiriram um sistema não alfabético de escrita, como o kanji (ideográfico) e os kana (silabários) no Japão – e porque literacia pressupõe uma utilização eficiente e frequente da leitura e da escrita. (MORAIS, 2014, p. 12-13)

Estudos comprovam à luz da ciência, que experiências de literacia vivenciadas em casa (literacia familiar) na educação pré-escolar (literacia emergente), possibilitam efeitos positivos em toda vida escolar posterior. Trata-se, de desenvolver habilidades que favorecerão a fluência em leitura oral, a compreensão de texto, e a escrita de acordo com as regras de ortográficas. É neste contexto, que a Literacia Emergente juntamente com a Literacia familiar, assumem o caráter de urgência ante o cenário negativo no qual insere-se os níveis de domínio da leitura e da escrita segundo avaliações de qualidade do ensino brasileiro. MORAIS (2013), denuncia que no Brasil, a exemplo, apenas um quarto da população atingiu o nível pleno de habilidade de leitura e escrita, sendo que a maioria dos alunos ainda não está alfabetizada ao término do 4º ano.

A Literacia Emergente, consiste num sistema de conhecimentos, habilidades e atitudes relacionados à leitura e à escrita que são desenvolvidos antes da alfabetização. Tais experiencias e conhecimentos podem e devem ser adquiridos pelas crianças de modo lúdico e em consonância com o desenvolvimento cognitivo da criança, sem que para tanto ocorram prejuízos à infância, e tampouco sem tornar a educação infantil em uma cópia da escola formal, em se tratando de metodologias e conteúdo de ordem alfabetizadora. MORAIS (2013), afirma que falar em literacia emergente, não implica absolutamente em alfabetizar na educação infantil, mas, verdadeiramente em ensinar uma serie de habilidades que possibilitarão às crianças, em especial as mais pobres, diminuir o abismo que se constitui ao longo dos anos escolares e por toda a vida.

No livro Criar leitores para professores e alfabetizadores, o autor José Morais apresenta os benefícios da leitura partilhada junto às crianças em idade pré-escolar, entre elas, com destaque à aquisição de vocabulário, haja vista a incidência de vocabulário que dificilmente seriam utilizados em conversas triviais. Considerando que grande parte das crianças entre 15 e 18 meses é capaz de aprender uma palavra nova e relacioná-la com o objeto que ela representa após uma única sessão de leitura compartilhada. Cabendo neste contexto, a incidência de práticas de literacia não apenas no âmbito emergencial através de vivencias proporcionadas pela escola, mas, também em situações proporcionadas no convívio familiar. Sendo assim, MORAIS (2013), observa, é que a leitura partilhada permite às crianças adquirir conhecimentos que serão importantes para a aprendizagem da leitura. Assim, quando a começa a aprender a ler sistematicamente, a criança (na nossa cultura) já sabe que se lê da esquerda para a direita e em linhas sucessivas, e que as palavras são formadas por sequencias de letras e separadas por espaços vazios.

A grande contribuição da literacia emergente e da literacia familiar é destacar o papel do professor e da família nos processos iniciais de compreensão do sistema de leitura e por conseguinte do funcionamento da escrita em sua complexidade. Pesquisas recentes demonstraram os benefícios de inserir as crianças em processos de ensino nos quais a prática de literacia emergente possibilitaram as crianças o contato com situações de ensino e aprendizagem nos quais habilidades de leitura e escrita possibilitaram aos mesmos diminuir os riscos de dificuldades de alfabetização quando inseridos nos processos de alfabetização propriamente ditos, como apontam os resultados de MORESCHI e BARRERA (2017).

MOREIRA e RIBEIRO (2015), apresentaram um estudo exploratório visou descrever as experiências de literacia de bebés entre os 14 e os 25 meses, demonstrando como práticas de literacia no seio familiar podem apresentar indícios de maior desenvolvimento de capacidades de concentração, atenção e desenvolvimento da linguagem oral, além da ampliação do vocabulário.

O documento Política nacional de alfabetização, apresenta uma pirâmide expondo os diferentes níveis de literacia, na qual à base da pirâmide na qual situa-se a literacia básica (da pré-escola ao 1º ano do ensino fundamenta), caracterizada por um conjunto de habilidades fundamentais para a alfabetização, entre as quais a decodificação e o conhecimento de palavras de alta frequência , que por sua vez, fundamentam virtualmente todas as tarefas de leitura. Inserem-se nesta base da pirâmide a literacia familiar, a literacia emergente e a alfabetização. No meio da pirâmide, encontramos a literacia intermediaria, situada do 2º ao 5º ano do ensino fundamental, englobam-se neste caso, as habilidades mais avançadas como a fluência em leitura oral, estratégias de compreensão textual, conhecimentos ortográficos e a consolidação de habilidades básicas para que as crianças possam alcançar conhecimentos mais complexos. No estágio final, no topo da pirâmide, período compreendido entre o 6º ano e todo o ensino médio, situa-se a literacia disciplinar, na qual as habilidades de leitura são correlacionadas aos conteúdos dos diferentes componentes curriculares.

O processo de aprendizagem pode ser mais bem apropriado por parte das crianças, caso sejam possibilitadas situações de ensino significativas e socialmente relevantes, nas qual se efetivem práticas

de inserção na leitura e na escrita de modo eficaz e produtivo. Não podemos, diante da realidade que se repete há décadas, indispormos deliberadamente da educação infantil como um período estratégico para viabilizarmos através do lúdico a aquisição de ferramentas que possibilitassem às crianças uma base de compreensão inicial sobre o sistema de escrita alfabética. Deve ser função da educação infantil e dos educadores que nela atuam proporcionar meios que viabilizem um maior nivelamento ante as condições de aprendizagem das crianças que não encontram em suas casas, e em seu meio familiar um ambiente letrado que as possibilite construir hipóteses sobre o sistema de escrita e seus usos.

THE IMPORTANCE OF CHILDHOOD EDUCATION FOR LITERACY
KNOWLEDGE AND DOING NECESSARY TO THE TEACHER

ABSTRACT
This article aims to articulate the importance of early childhood education for literacy, tracing a brief history of the evolution of the concept of early childhood education from a legal and educational perspective, to point out the main considerations of child development and the conceptions of professionals present throughout these Law Suit.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Paulo Estevão; ANDRADE, Olga Valéria Campana dos Anjos; PRADO, Paulo Sérgio T. do. Psicogênese da língua escrita: uma análise necessária. Cad. Pesqui., São Paulo , v. 47, n. 166, p. 1416-1439, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742017000401416&lng=en&nrm=iso . Acesso em 10 jun. 2020.
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA – Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC, SEALF, 2019.
CAMPOS, Maria Malta. Consulta sobre qualidade na educação infantil: o que pensam e o que querem os sujeitos deste direito. 2. ed., São Paulo: Cortez, 2011.
JOSEFI, Ângela Helena Bona. Alfabetização: concepções e contextos de ensino. Revista ACOALFAplp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 9, 2010/2011. Disponível em: http://www.acoalfaplp.net. Publicado em: setembro de 2010 – março de 2011. Acesso em 10 jun. 2020.
KOHL, Marta de Oliveira. Vygotsky: Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione, 1997.
MAHONEY, Abigail Alvarenga; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de (organizadoras). Henri Wallon: psicologia e educação.11. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2012.
MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
MORAIS, José. Alfabetizar para a democracia. Porto Alegre, RS: Penso, 2014.
MORAIS, José. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
MORAIS, José. Criar leitores: para professores e educadores. Barueri, SP: Minha Editora, 2013.
MOREIRA, Maria Fátima; RIBEIRO, Iolanda. Experiências de contato dos bebês com a Linguagem Escrita. Psicologia: Teoria e Pesquisa. Brasília, v. 31, n. 1, p. 5-14, mar. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n1/0102-3772-ptp-31-01-0005.pdf. Acesso em 04 abr. 2020.
OLIVEIRA, Zilma de Moraes. Educação infantil: fundamentos e métodos. 5. ed., São Paulo: Cortez, 2010.Coleção Docência em Formação.
PIAGET, Jean. Seis estudos de psicologia. Trad. Maria A.M. D'Amorim; Paulo S.L. Silva. 25.ed., Rio de Janeiro: Forense, 2017.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento - Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais.1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 1.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento - A idade pré-escolar. 1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 3.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; DAVIS, Cláudia. Psicologia do desenvolvimento - A idade escolar e a adolescência.1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 4.
RAPAPORT, Clara Regina; FIORI, Wagner da Rocha; HERZBERG, Eliana. Psicologia do desenvolvimento - A infância inicial: o bebê e sua mãe.1. ed., São Paulo: E.P.U., 1981. Vol. 2.
REGO, Tereza Cristina. Vygotsky: uma pesquisa histórico-cultural da educação. 25ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da cidade : Educação Infantil. São Paulo : SME / COPED, 2019.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Almanaque 75 anos da Educação Infantil: conviver e aprender na cidade de São Paulo. São Paulo: SME/DOT, 2010.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Orientação Normativa nº 01: avaliação na educação infantil: aprimorando os olhares. São Paulo: SME/DOT, 2013.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. Currí-