O CURRÍCULO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE ALFABETIZAÇÃO DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO PAULO

JESSICA MARIA DE ANDRADE

RESUMO

O objetivo deste artigo é lançar luz sobre a contribuição do Currículo de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo. O interesse pelo tema surge em detrimento de que, se o acesso e a permanência na Educação Fundamental I, no município de São Paulo, foi solucionado, é preciso olhar a qualidade da mesma. Pretendemos, com esta pesquisa, identificar resquícios de qualidade da educação, na modalidade de ensino fundamental I, no Currículo de Língua Portuguesa. A elaboração desta pesquisa se dará através de levantamento e análise das fontes bibliográficas, no que se refere ao Currículo de Língua Portuguesa bem como, a legislação especifica de Currículo da PMSP. A estrutura desta pesquisa se deu a partir de três capítulos fundamentais para elaboração deste trabalho. No primeiro capítulo, abordamos a legislação da educação básica; no segundo capítulo, mencionanos sobre o Currículo de Língua Portuguesa na Cidade de São Paulo e sua efetivação por meio de Programa Nacional do Livro Didático, o Currículo da Cidade e o Caderno do aluno de Língua Portuguesa. E no terceiro capítulo, discorremos sobre as avaliações institucionais, na modalidade de ensino fundamental I, com foco nos resultados em Língua Portuguesa. Os resultados apontaram que o Currículo de Língua Portuguesa, no processo de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo, tem contribuído de forma significativa para a melhoria da educação paulistana, uma vez que o método e material proposto pela rede parte do princípio de que é preciso repertoriar a criança através de diferentes gêneros textuais para que a mesma possa escrever e ler com fluência e ser alfabetizada na idade-série adequada.

Palavras - Chave : Currículo de Língua Portuguesa; Currículo; Alfabetização; Ensino Fundamental I;

1. INTRODUÇÃO

Acreditamos que a questão do Currículo de Língua Portuguesa no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo é ponto crucial nas políticas públicas de governo e de estado. Se o acesso foi resolvido no Ensino Fundamental I, o mesmo não se pode dizer da qualidade da mesma. Os alunos não evadidos, que conseguem concluir os cinco anos iniciais da educação básica vão para o ensino fundamental sem saber ler nas linhas, entre as linhas e por trás das linhas; quanto à escrita, no máximo, desenvolvem palavras ou frases desconexas e, nem sempre são leitores fluentes.

Esse trabalho tem como objetivo identificar a contribuição do Currículo de Língua Portuguesa no processo de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo. Entendemos que o tema é de suma importância uma vez que a qualidade de educação no ensino fundamental I é tema recorrente no estado, na sociedade civil e no seio da família. Para trilhar o difícil caminho de descoberta tive como ponto de partida uma análise minuciosa da legislação sobre o Currículo de Língua Portuguesa bem como, do material didático, Caderno da Cidade e Caderno do aluno de Língua Portuguesa.

O tema será desenvolvido em três capítulos. No primeiro capítulo, a legislação sobre a educação básica; no segundo capítulo, o Currículo de Língua Portuguesa na Cidade de São Paulo e sua efetivação. E no terceiro capítulo, as avaliações institucionais, na modalidade de ensino fundamental I, com foco nos resultados em Língua Portuguesa. Nesse contexto, a elaboração desta pesquisa, se dará através de levantamento e análise das fontes bibliográficas primárias (legislação, Currículo de Língua Portuguesa na Prefeitura Municipal de Educação e as avaliações institucionais).

Temos a compreenssão de que a lingua portuguesa de fato prepara nossas crianças para serem críticos e atuantes na sociedade e , nesse sentido, devemos considerar de que forma se efetiva o Currículo da Língua Pátria na Educação Paulistana.

Se o acesso à educação foi resolvido no Ensino Fundamental I (1º a 5ª) ano, o mesmo não se pode dizer de sua qualidade na educação paulistana. Os alunos não evadidos, que conseguem concluir o ensino fundamental I, ingressam no ensino fundamental II sem saber ler nas linhas, entre as linhas e por trás das linhas; quanto à escrita, conseguem desenvolver, no máximo, palavras ou frases desconexas.
Apontamentos da Prova São Paulo, que avalia alunos das escolas públicas municipais da cidade de São Paulo e propõe uma avaliação em Língua Portuguesa-Leitura e Matemática, e tem como propósito verificar se as oportunidades escolares em Língua Portuguesa-Leitura e Matemática, oferecidas a esses alunos culminaram no sucesso pretendido, apontaram que a defasagem dos estudantes aumentou na capital paulista. Nesse sentido, faz-se necessário um olhar cuidadoso junto às políticas públicas da educação paulistana, voltadas para os discentes dos ciclo de ciclo de alfabetização com foco no Currículo de Língua Portuguesa.

2. DESENVOLVIMENTO

Para entender melhor a temática da educação básica , nos valemos da lei suprema do país a constituição federal, da Lei de diretrizes e bases da educação e do Estatuto da criança e adolescente.
No Art. 205, da constituição Federal do Brasil, consta que a educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
No artigo 210, da constituição federal, consta que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.
Consta no § 1º do artigo 210, que o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.
O § 2º do mesmo artigo determina que o ensino fundamental regular será ministrado em língua português, assegurado às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Art. 32, estabelece que o ensino fundamental obrigatório, com duração de (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:
I-o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
II-a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
III-o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
IV-o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No plano Municipal, a portaria 5.930/13 , orienta, entre outros assuntos, que o Ensino Fundamental: regular e nas modalidades Educação de Jovens e Adultos- EJA e Educação Especial:
a) No Ensino Fundamental regular, o currículo terá duração de 9(nove) anos e deverá organizar-se em 3(três) Ciclos de Aprendizagem e Desenvolvimento, assim especificados:
a.1 - Ciclo de Alfabetização: compreendendo do 1º ao 3º anos iniciais do Ensino Fundamental, com a finalidade promover o sistema de escrita e de resolução de problemas matemáticos por meio de atividades lúdicas integradas ao trabalho de letramento e desenvolvimento das áreas de conhecimento, assegurando que, ao final do Ciclo, todas as crianças estejam alfabetizadas.
a.2 - Ciclo Interdisciplinar: compreendendo do 4º ao 6º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de aproximar os diferentes ciclos por meio da interdisciplinaridade e permitir uma passagem gradativa de uma para outra fase de desenvolvimento, bem como, consolidar o processo de alfabetização/letramento e de resolução de proble-

mas matemáticos com autonomia para a leitura e a escrita, interagindo com diferentes gêneros textuais e literários e comunicando-se com fluência e com raciocínio lógico.

a.3 – Ciclo Autoral: compreendendo do 7º ao 9º anos do Ensino Fundamental, com a finalidade de promover a construção de projetos curriculares comprometidos com a intervenção social e concretizado por meio do Trabalho Colaborativo de Autoria – TCA, com ênfase ao desenvolvimento da construção do conhecimento, considerando o domínio das diferentes linguagens, a busca da resolução de problemas, a análise crítica e a estimulação dos educandos à autoria.

Verificamos que o Currículo de Língua Portuguesa, na cidade de São Paulo, tem impacto fundamental no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização das crianças.

O Currículo da Cidade busca integrar as experiências, práticas e culturas escolares já existentes na história desta Rede paulistana. O documento é formado de parte I, introdutório, comum a todas as áreas do conhecimento e a parte II, que trata das especificidades de área. Em sua parte I, introdutório, o documento é composto de apresentação, que aborda o Currículo da Cidade: Orientações Curriculares para a Cidade de São Paulo. Aqui, a ênfase é que o Currículo da Cidade busca alinhar as orientações curriculares do Município de São Paulo ao processo de construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito ao longo da Educação Básica. O processo do documento teve como base as seguintes premissas para sua construção: Continuidade, Relevância, Colaboração e Contemporaneidade.

Observamos que o Currículo da Cidade estrutura-se, ainda, em três conceitos orientadores: Educação Integral, Equidade e Educação Inclusiva.

Outro importante conteúdo do documento são as Concepções e Conceitos que Embasam o Currículo da Cidade. A construção do Currículo da Cidade foi orientada por concepções e conceitos, considerando a importância de conceber os pressupostos de um currículo integrador. Observa-se que o foco é a Concepção de Infância e Adolescência respaldado no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) que considera a infância como o período que vai do nascimento até os 12 anos incompletos, e a adolescência com a etapa de vida compreendida entre os 12 e os 18 anos de idade.

Quanto a Concepção de Currículo, compreende-se que os Currículos são plurais, orientadores não são lineares, Currículos são processos permanentes e não um produto acabado, Professores são protagonistas do currículo e que Currículos devem ser centrados nos estudantes.

O documento segue com o Conceito de Educação Integral, entendida como aquela que promove o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões (intelectual, física, social, emocional e cultural) e a sua formação como sujeita de direito e deveres. Trata-se de uma abordagem pedagógica voltada a desenvolver todo o potencial dos estudantes e prepara-los para se realizarem como pessoas, profissionais e cidadãos comprometidos com o seu próprio bem - estar, com a humanidade e com o planeta.

Percebe-se que o livro didático de Língua Portuguesa, embora “rico” em imagens traz atividades onde os alunos não necessitam explorar de fato a escrita, apresenta muitas situações onde o objetivo é completar as palavras e não as escreve-las de fato. Não propiciando situações práticas de textos escritos, ao contrário o Caderno da Cidade explora muito essa questão da escrita espontânea. Ambos estão alinhados a BNCC, porém a rede municipal organizou o seu Currículo visando uma concepção de educação integral partindo das Matrizes de Saberes, sendo os componentes curriculares dispostos em eixos, objetos de conhecimento e objetivos de desenvolvimento e aprendizagem.

As concepções apresentadas e principalmente do Currículo da Cidade de Língua Portuguesa, busca possibilitar o trabalho com a língua contextualizada, partindo das práticas que o indivíduo participa. Por meio da organização do trabalho em quatro situações metodológicas: trabalho coletivo; trabalho em grupo; trabalho em duplas; trabalho autônomo. Realizar e privilegiar os multiletramentos aproximando as crianças às práticas sociais de linguagem, textos multimodais trazendo recursos da cultura digital e reconhecimento da interculturalidade

verbal da atualidade.

O Currículo da Cidade traz como proposta de trabalho a necessidade de incluir diferentes modalidades didáticas de leitura na rotina dos educandos, as quais, leitura pontual, leitura colaborativa, leitura programada, leitura em voz alta pelo professor, leitura para estudo, roda de leitores, leitura individual, diário pessoal de leitura e diário de estudos. De modo geral, há percebe-se, no livro didático diálogo entre os objetos de conhecimento e os Eixos organizadores na disciplina de Língua Portuguesa. Habilidades como ler com autonomia e fluência em textos curtos, com nível de textualidade adequado, leitura silenciosa e, em seguida, em voz alta, relacionar os objetivos de leitura de textos lidos na escola aos seus próprios objetivos de leitura fora da escolar, usar estratégias de escuta de textos em situações formais, formular perguntas de esclarecimento, recuperar informações, localizar em textos curtos informações pontuais, inferir, em textos curtos, informações implícitas de fácil identificação, reconhecer o tema de textos, com base em títulos, legendas, imagens, pistas gráficas.

Portanto, o Caderno da Cidade de Língua Portuguesa, traz menos gêneros textuais. Além de o livro didático conter mais gêneros textuais, ele apresenta atividades gramaticais e ortográficas. Percebemos que o Caderno da Cidade, traz ainda indicações de vários livros paradidáticos. As atividades do livro didático e Caderno da Cidade são dinâmicas, porém o livro didático apresenta mais imagens coloridas e textos curtos. O caderno da cidade apresenta mais textos e poucas imagens.

A concepção de alfabetização adotada no Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da educação paulistana afirma que as crianças "aprendem os usos e as formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreendem a natureza alfabética do sistema de escrita do português" (SÃO PAULO, 2018, p. 69). Isso significa que, enquanto leem, escrevem ou observam atos de escrita, as crianças colocam atenção também no modo de escrever as palavras: quais letras utilizar e em qual ordem. Tudo ao mesmo tempo.

Verificamos que o Currículo da Prefeitura Municipal de São Paulo de Língua Portuguesa, compreende a linguagem como forma de interação entre os sujeitos tem implicações diretas na maneira de organizar o processo de aprendizagem. Se reconhecido como discursivo, as implicações são óbvias: alfabetizar também precisa acontecer em um espaço discursivo, ou seja, em um processo no qual se produza linguagem, interaja-se e comunique-se por meio das práticas sociais similares àquelas que se realizam nos contextos públicos, expandindo-se o espaço comunicativo para além do escolar. Além disso, nesse momento, a unidade linguística de base deve ser o texto. Mas deve ser o texto efetivo, que se realiza em práticas sociais, porque só dessa maneira é possível que o estudante constitua seus saberes sobre a linguagem verbal, seja escrita ou oral.

Compreendem as características gerais dos gêneros – de linguagem oral ou escrita – nos quais os textos veiculados nessas situações são organizados e constroem e desenvolvem seus próprios procedimentos de leitura, interagindo com o outro. Enfim, as crianças apropriam-se de saberes sobre conhecimentos com os quais operam nas práticas de linguagem.

É visível a perspectiva de que é possível aprender sobre a linguagem escrita antes mesmo de se ter compreendido a escrita da linguagem. Isso significa entender que é possível produzir um texto organizado em linguagem escrita sem que, necessariamente, seja grafado pelo seu produtor, porque se parte do princípio de que a competência para grafar um texto não é a mesma requerida para a produção de um texto organizado em linguagem escrita.

Há uma diferença entre "linguagem escrita" e "escrita", sendo essa última uma ferramenta tecnológica que permite registrar, por meio de um sistema de representação, a palavra e o texto produzido. Pela escrita, um sistema de representação alfabético dos sons da fala, no caso da escrita da Língua Portuguesa. Podemos grafar inclusive textos orais. Já a linguagem escrita, diferentemente da escrita da linguagem, é mais do que o registro gráfico de um texto: é uma forma de organizar um discurso, previamente ao momento de se fazer conhecer pelo seu interlocutor; é um modo de organizar um discurso de maneira que se possa recuperá-lo posteriormente, tal como elaborado pelo

seu produtor.
Dessa forma, entende-se uma organização textual que requer, por exemplo, a apresentação de todas as referências contextuais do momento de produção – ou, principalmente, daquelas que o produtor considera imprescindíveis para a compreensão do que está sendo dito, sob pena de o leitor não conseguir recuperá- las e, assim, não compreender o que leu. Saber disso é fundamental para a prática de alfabetização, pois oferece ao professor a possibilidade de trabalhar a linguagem escrita junto a seus estudantes, ainda que veiculada oralmente, não sendo necessário esperar que eles aprendam a escrever para passarem a produzir textos em linguagem escrita. Ao contrário, enquanto aprendem sobre a linguagem escrita, estudam a escrita, ferramenta de registro de textos.
Ressaltamos que, as atividades de recontar oralmente, por exemplo, um texto lido como se estivesse lendo em um livro e/ou de ditar uma história para que o professor a grafe, são fundamentais para a aprendizagem da linguagem escrita. Em ambas as situações, os estudantes estão produzindo textos escritos, aprendendo a
planejá-los, além de revisá-los para adequá-los a todas as características do contexto de produção (incluindo-se as especificidades do gênero). Em outras palavras, eles estão aprendendo conteúdos gramaticais, textuais e discursivos.
Sinaliza o Currículo de Língua Portuguesa da Cidade de São Paulo que as pesquisas na linha psicogenética deslocaram o foco de investigação do "como se ensina" para o "como se aprende" e colocaram, no centro dessa aprendizagem, uma criança ativa e inteligente: um sujeito que pensa, que elabora hipóteses sobre o modo de funcionamento da escrita, porque está presente no mundo onde vive; que se esforça por compreender para que serve e como se constitui esse objeto e que aprende os usos e formas da linguagem que se usa para escrever, ao mesmo tempo em que compreende a natureza alfabética do sistema de escrita em português.
Depreende-se que a psicogênese da língua escrita, uma descrição do processo pelo qual a escrita se constitui em objeto de conhecimento para a criança, trouxe contribuições sobre aquisição da leitura e da escrita, porque foram mudadas as perguntas que estavam na origem dos estudos anteriores, as quais costumavam girar em torno das seguintes questões: "como se deve ensinar a ler e escrever?" Ou, mais especificamente, "qual o melhor método de alfabetização?". A crença implícita era a de que o processo de alfabetização começava e acabava dentro da sala de aula e que a aplicação correta do método adequado garantiria ao professor o controle do processo de alfabetização de todos os estudantes.
Até então, supúnhamos que a alfabetização era uma aprendizagem estritamente escolar e que as crianças só aprendiam o que o professor lhes ensinasse.
Assim, primeiro o professor devia ensinar as letras e/ou sílabas escritas e seus respectivos sons e, se e quando essas correspondências estivessem memorizadas, os estudantes seriam capazes de ler e de escrever. Entendíamos também que se o professor ensinava e a criança não aprendia, ela é que tinha "problemas" de aprendizagem. Quanto às crianças que não se alfabetizavam, entendia-se que precisavam de tratamento clínico, psicológico ou psicopedagógico.
Aponta o Currículo de Língua Portuguesa da cidade de São Paulo que estudos em diferentes línguas têm mostrado que, de uma correspondência inicial pouco diferenciada, o alfabetizando progride em direção a um procedimento de análise em que passa a fazer corresponder recortes do falado a recortes do escrito. Essa correspondência passa por um momento silábico – em que, ainda que nem sempre com consistência, atribui uma letra a uma sílaba, antes de chegar a compreender o que realmente cada letra representa e começar a produzir uma escrita alfabética, ou seja, registrando "todos" os fonemas da fala.
É latente, segundo o Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da Prefeitura Municipal de São Paulo, que, havendo uma mediação adequada, que disponibilize as informações necessárias e que garanta espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise para que a alfabetização se realize.
Neste documento, os processos de ensino e de aprendizagem são vistos como distintos

e em permanente diálogo. Isso significa que não há a supremacia do processo de ensino sobre o de aprendizagem, que há uma relação intrínseca entre o que se pretendeu ensinar e o que foi aprendido. Para planejar o que irá ensinar e quais objetivos irão nortear o trabalho do ano, semestre e bimestre é imprescindível que o professor conheça os saberes e não saberes dos estudantes, tanto para selecionar os objetivos mais adequados em relação às necessidades de aprendizagem colocadas no currículo, quanto para organizar boas situações de aprendizagem. Essas devem ser planejadas cuidadosamente, com vistas a favorecer a ação do aprendiz sobre a língua e a linguagem, o que, segundo Weisz (2001),apud Currículo da Cidade de Língua Portuguesa (2017), requer, por um lado, que os estudantes tenham bons problemas a resolver, de modo a colocar em jogo tudo o que sabem e pensam sobre o conteúdo ensinado e, por outro, que a organização da tarefa, pelo professor, permita o máximo de circulação de informação possível.

Entre os direitos de aprendizagem, destacamos o direito à alfabetização, que envolve mais do que se apropriar do sistema de escrita alfabético e está ligado a compreender os usos sociais das práticas relacionadas à linguagem escrita.

A linguagem, nesse ciclo, como nos demais, é concebida como lugar de interlocução. É por meio dela que os estudantes participarão de atividades de escuta de textos lidos em voz alta, de produção de textos (ditados ao professor, reescritos e/ou criados), além de participarem de situações de aprendizagem que favoreçam a reflexão sobre as características do sistema de escrita. Em relação a esse último aspecto, é importante lembrar que, concebida como sistema de representação, a apropriação da língua escrita acontece como uma aprendizagem conceitual em que terá lugar durante todo o 1º ano um processo de diferenciação e controle das formas de escrita até chegarem à fonetização e à escrita alfabética. Nesse momento, considerando a concomitância do trabalho com a linguagem escrita desde o primeiro dia de aula, os estudantes já terão percorrido um longo caminho no processo de alfabetização.

A organização de objetivos foi feita por capacidades dominantes de linguagem a serem construídas pelos estudantes. Assim, de modo articulado, há objetivos com foco na capacidade de compreensão do sistema de escrita que devem ser desenvolvidos de modo concomitante com os objetivos das outras capacidades dominantes de linguagem, como a capacidade de compreensão, de réplica e apreciação de textos lidos, entre outras selecionadas para serem desenvolvidas nesse ciclo. Além dessas capacidades, os objetivos referem-se também: a) a comportamentos e procedimentos de produção de textos orais e escritos, assim como de leitura e escuta; b) às operações de produção de textos orais e escritos. A intenção é tornar visível todos os aspectos que devem ser tomados como objeto de ensino pelo professor, visando à melhor formação possível ao estudante.

3. CONCLUSÃO

Entendemos, a partir das analises de dados nos resultados e discussões, que o Currículo de Língua Portuguesa no processo de alfabetização da Prefeitura Municipal de São Paulo é de fundamental importância para a qualidade de educação, na modalidade de ensino fundamental I, visto que é uma área de saber que envolve a língua pátria do brasil no processo de alfabetização das crianças.

Verificamos que a efetivação do Currículo de Língua Portuguesa no Processo de Ensino e Aprendizagem de Alfabetização do Ensino Fundamental I, na Prefeitura Municipal de São Paulo, acontece pelo uso da língua e da linguagem. No cotidiano da prática pedagógica, não são poucos os professores que encontram estudantes com baixa fluência leitora. Para resolver esse problema, uma das condições criadas refere-se à realização de um intenso trabalho com leitura de modo a constituir, ao longo dos anos, um repertório diversificado de textos, que abranjam tanto os que foram lidos em voz alta pelo professor, quanto aqueles lidos pelos próprios estudantes.

É fundamental que sejam textos integrais e genuínos, não sendo organizados em uma linguagem por demais simplificada, que pa-

reça subestimar a capacidade intelectual do estudante. É preciso saber que não é porque a linguagem é mais elaborada que o texto se torna inadequado. Ao contrário, é justamente o contato com a linguagem escrita, com textos de qualidade, que permitirá que o grupo vá construindo um repertório de textos que vai, a cada leitura, possibilitando aproximações do estudante ao objeto e fazendo com que a leitura se torne cada vez mais acessível.

Entendemos que é preciso considerar, na seleção de textos, o seu conteúdo temático: por um lado, é importante que sejam adequados aos interesses do estudante (como relações de amizade, realização de expectativas e desejos, aventuras, entre outros); por outro lado, é fundamental que apresentem possibilidades de reflexão sobre assuntos da contemporaneidade (como as diferentes constelações familiares possíveis, as características de diferentes culturas e a sua contribuição para a vida das pessoas, os diferentes preconceitos e as relações social, a diversidade de etnias, de interesses, de tipos físicos e a constituição da sociedade; as relações de consumo e a sustentabilidade, o uso de equipamentos eletrônicos, a
presença das redes sociais no cotidiano, entre outros) e, ainda, sobre questões afetivo-emocionais típicas das diferentes idades (como a perda de entes queridos, as relações sociais e a alteridade, medos infantis e adolescentes, o papel das relações com o grupo, entre outros).

Quanto a Produção dos Textos nas Atividades de Escrita e de Leitura, é fundamental que o estudante compreenda que todo texto é orientado para um determinado contexto e que cada contexto possui características específicas que se referem aos diferentes interlocutores, a distintas finalidades, aos diferentes gêneros
e aos vários portadores e espaços sociais de circulação. Nessa perspectiva, no início de uma atividade de produção de textos, a primeira ação precisa ser a definição ou apresentação do contexto de produção.

Da mesma forma, nas atividades de leitura: é preciso que ao estudante seja possibilitado perceber que conhecer o contexto no qual o texto foi produzido pode indicar possibilidades de interpretação, intenções de significação do texto e compreensão do momento sócio histórico em que a obra foi produzida. Isso possibilita interpretações mais aprofundadas da temática abordada e, portanto, uma visão menos rasa do mundo criado – ou referenciado – na obra.

Não menos importante são as Condições Didáticas para a Aprendizagem do Sistema de Escrita. Estudos em diferentes línguas têm apontado que para saber o que pensa o estudante sobre o sistema de escrita é preciso solicitar-lhe que escreva textos que não lhe foram ensinados previamente e pedir-lhe para interpretá-los, logo depois de grafar cada elemento, cada parte escrita.

Na prática de alfabetização, tanto as atividades de leitura realizadas pelo estudante, quanto as de escrita têm lugar. Contudo, as atividades de escrita têm se mostrado ainda mais eficazes, visto que o estudante que ainda não sabe escrever
convencionalmente precisa esforçar-se para construir procedimentos de análise e encontrar formas de representar graficamente aquilo que se propõe escrever. É por isso que esta é uma boa atividade de alfabetização: havendo informação disponível e espaço para reflexão sobre o sistema de escrita, os estudantes constroem os procedimentos de análise necessários para que a alfabetização se realize.

Nesse sentido, a escrita de listas, quadrinhas, cantigas e parlendas que se sabe de cor permite que a atividade seja realizada em dupla ou pequenos grupos – de 3 ou 4 estudantes – na qual eles precisem tomar decisões sobre quantas e quais letras irão usar para escrever.

Depreende-se que para que a atividade configure-se como uma situação de aprendizagem, é importante que o professor escolha o texto a ser escrito, em uma situação comunicativa compartilhada com os estudantes, e que defina a organização das duplas em função dos conhecimentos que têm sobre o sistema de escrita mantendo, neste caso, duplas produtivas com conhecimentos próximos (dois estudantes com escrita silábica, dominando informações diferentes, um estudante com escrita pré-silábica e outro com escrita silábica com valor sonoro convencional etc.). Além disso, é papel do professor orientar a busca de fontes de consulta para

escrever (lista de nomes da classe, títulos dos livros da caixa etc.), como também colocar questões que apoiem a análise da dupla, oferecendo informação específica sempre que o professor avalie como necessário.

Quanto a Análise Linguística/Multimodal, ha um aspecto fundamental que precisa ser considerado no trabalho de análise linguística/multimodal é o movimento metodológico que precisa ser adotado no planejamento das atividades. A efetiva compreensão dos conteúdos – quaisquer que sejam – só é possibilitada por um processo de análise e reflexão sobre os objetos de conhecimento que se pretender estudar. Quando se trata de ensino de linguagem, a compreensão dos fenômenos e fatos linguísticos passa pela utilização de procedimentos de observação, comparação, análise, identificação de semelhanças e diferenças, reconhecimento de regularidades, constatação de possibilidades, generalização das observações e organização do estudo feito.

No processo de alfabetização inicial há um conteúdo que precisa ser tematizado prioritariamente, que é a compreensão do sistema de escrita. A compreensão que temos hoje tanto de linguagem, quanto do processo de alfabetização em si recomenda que, ainda que haja a necessidade de se priorizar esse conteúdo, as atividades de ensino precisam orientar-se discursivamente.

Isto porque, conforme já discutimos, hoje já se sabe que a compreensão dos aspectos discursivos e textuais acontece antes mesmo da compreensão do sistema de escrita. Por isso, não é preciso esperar, como antes se acreditava, que os estudantes saibam escrever para ensiná-los a produzir textos, para ensiná-los sobre as questões da linguagem escrita que são mais amplas que as relativas à grafia da palavra. Dessa compreensão, resultam alguns pressupostos fundamentais para a prática de alfabetização, que têm implicações diretas para a prática de produção de textos: é possível produzir discursos escritos ainda que não se saiba grafá-los; não é mais possível ensinar a escrever por meio de uma prática centrada apenas nos aspectos notacionais; é necessário ensinar a escrever por meio de uma prática que preveja a participação dos estudantes nas mais diversas situações comunicativas, pois é isso que possibilitará que eles entrem em contato com os diferentes discursos que circulam em outras esferas que não a escolar, permitindo que se apropriem, ao mesmo tempo em que tentam compreender o sistema de todos os demais conhecimentos com os quais se opera nas práticas de linguagem.

Assim, uma prática de alfabetização precisa prever atividades de compreensão do sistema de escrita no interior de atividades de produção de textos. Nessa perspectiva, o cuidado com a escolha dos gêneros, para que os aspectos notacionais possam ser priorizados, é fundamental. Por isso, dois critérios
parecem essenciais:

a) o de que sejam gêneros dos quais as crianças conheçam textos de memória. Isso porque se os estudantes já conhecerem o gênero e o conteúdo do texto poderão preocupar-se, centralmente, com os aspectos do sistema; b) o de que sejam gêneros que permitam que se tome como unidade de análise e de escrita a palavra. Para tanto, as listas são gêneros fundamentais, ainda que essas incluam títulos de livros, de revistas, de filmes, de programas de TV ou de peças de teatro, por exemplo.

Além dessas, há as atividades nas quais o que é priorizado são os aspectos discursivos. São as atividades que preveem a produção de textos organizados em determinados gêneros, como escrever uma carta, um conto de fadas ou um bilhete, por exemplo, nas quais o foco deve ser o aprendizado dos procedimentos de escrita e dos aspectos discursivos e textuais.

A intenção é possibilitar o trabalho com uma língua contextualizada, que se usa, efetivamente, nas práticas de que o indivíduo participa. Para que esse foco no uso seja possibilitado, é preciso que a unidade linguística básica do trabalho de Língua Portuguesa seja o texto, pois é nele, materialidade do discurso, que a língua, por encontrar-se em funcionamento, torna-se linguagem. Buscando-se aproximar as práticas de linguagem de seus usos reais, destacamos, ainda, neste documento curricular, a importância do trabalho com os multiletramentos – fundamentais para a efetiva participação nas práticas sociais de linguagem contemporâneas –, a presença e especificidade dos tex-

tos multimodais – característicos também da cultura digital –, e o reconhecimento da interculturalidade, constitutiva das práticas sociais de linguagem verbal da atualidade.

Enfatizamos que o currículo de Língua Portuguesa da PMSP, tem como eixos organizadores: a) prática de leitura de textos; b) prática de produção de textos escritos; c) prática de escuta e produção de textos orais; d) prática de análise linguística/multimodal.

Ao indicar as práticas como eixos do currículo, a intenção fundamental é, por um lado, tratar o objeto de ensino na escola conservando a sua característica fundamental, a de prática social, que tem existência dentro e fora da escola, adquirindo características específicas de acordo com a esfera e a situação comunicativa na qual se realiza. Por outro lado, a intenção é marcar que, se a linguagem verbal é uma prática social, a proficiência na interação verbal requer o domínio de todos os conhecimentos com que se opera nas práticas sociais de linguagem verbal, sejam elas orais ou escritas. Essa proficiência relaciona-se, portanto, com a aprendizagem de todos esses aspectos, fundamentais para o saber comunicar-se em situações genuínas de linguagem. Os Conteúdos do Ensino e da Aprendizagem.

Nessa perspectiva, ao contrário do que recomendaria uma prática mais conservadora, não apenas os conteúdos gramaticais devem ser tomados como objeto de ensino, mas também – e principalmente – os discursivos, pragmáticos e textuais, além dos notacionais, indispensáveis para a autonomia leitora e escritora do sujeito. Mas é preciso considerar que os aspectos listados acima referem-se às características específicas da língua e da linguagem. No entanto, quando falamos em práticas sociais de interação verbal, referimo-nos também às capacidades, aos procedimentos e aos comportamentos que são requeridos para a participação em tais práticas.

Os textos literários, neste documento – como nos das demais esferas de conhecimento humano – são trabalhados nas práticas de produção de textos orais e escritos, assim como nas de leitura e escuta de textos.

Compreendemos que esses textos devem ser tratados com equidade em relação aos que pertencem a outras esferas. Por um lado, circulam em diferentes práticas que são, cada uma a seu modo, fundamentais para a formação da pessoa e imprescindíveis para o exercício da participação cidadã. Por outro, assim como todas as demais esferas, possuem uma especificidade que remete às necessidades humanas que geraram essa esfera de conhecimento. Assim, como forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatual (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgride para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação essa que autoriza a ficção e a reinterpretação do mundo atual e dos mundos possíveis.

Dessa maneira, não se pode conceber uma educação literária dissociada das práticas que a materializam, especialmente a prática de leitura. Ler, nesse sentido, ganha um status de direito, que se desdobra em alguns objetivos, dos quais destacamos os que envolvem a fruição. Essa ação não é uma atividade descompromissada ou longe de uma finalidade: a leitura de fruição está na vida, assim como a literatura e, por conseguinte, a língua. Diríamos, então, que ler literatura é um fazer vital e, por isso, não pode ser reduzido a análises, sejam elas linguísticas ou literárias.

Portanto, para além de um currículo, a qualidade da educação passa, ainda, por políticas públicas de estado no aumento do investimento da educação, consiste nas continuidades das políticas públicas de governo que resultem de fato na melhoria da educação. Ações como gestão democrática, Inclusão das Tecnologias da Informação e do Conhecimento, a qualificação contínua do corpo docente, a redução do número de alunos em sala de aula, a participação efetiva da família no processo de ensino aprendizagem, para que não caracterize o abandono intelectual,

um piso nacional unificado que garanta exclusividade aos docentes em suas unidades escolares de origem; um projeto pedagógico que contemple a participação da sociedade civil, que englobe as diferentes culturas do entorno, um conteúdo com relativa significação no cotidiano da comunidade local, aperfeiçoamento das avaliações institucionais, ingresso dos docentes e gestores por concurso público, dialogo permanente com os atores envolvidos no processo de ensino aprendizagem, através da formação de grupos de pais, Grêmio Estudantil, Associação de Pais e Mestres, Conselho de Escola, parcerias públicas e privadas de forma articuladas com a sociedade civil, através das associações de bairros, conselhos tutelares, vara da infância, ministério público, Código de Defesa do Consumidor e ou mesmo o setor privado.

Acreditamos que tais ações não são difíceis de serem realizadas basta vontade política, pois em uma nação, cuja economia está entre as quinze maiores do mundo, não se pode alegar falta de recurso financeiro no que se deve ser prioridade para o desenvolvimento de uma nação ou seja, a qualidade social da educação. E, nesse sentido, o Currículo de Língua Portuguesa e parte fundamental no processo de ensino e aprendizagem de alfabetização do Ensino Fundamental I da rede paulistana de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 1988. Artigos 5°, 37 ao 41, 205 ao 214, 227 ao 229.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF, 1990. Artigos 53 a 59 e 136 a 137.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996. BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº 1/02, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013. BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência e seu protocolo facultativo. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015. Cap. I e Cap. IV. BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n° 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF, 2010. Legislação Municipal SÃO PAULO (Município). Lei Orgânica do Município de São Paulo. Título VI, Capítulo 1, artigos 200 a 211. São Paulo, 1990.

Decreto nº 54.452, de 10/10/2013 - Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.

Decreto nº 54.452, de 10/10/2013 - Institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Admi-

nistrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino – Mais Educação São Paulo.
LÜDKE, M. & ANDRE E.D.A. M. Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas 5. Ed. São PAULO: Epu,1986.
Portaria nº 5.930, de 14/10/2013 - Regulamenta o Decreto nº 54.452, de 10/10/13, que institui, na Secretaria Municipal de Educação, o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino de São Paulo - Mais Educação São Paulo.
SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. Currículo da Cidade: Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. 1. ed.
SÃO PAULO (Município). Retificação - Instrução Normativa SME nº 26, de 11 de dezembro de 2018. Altera a Instrução Normativa SME nº 26/2018, que dispõe sobre a organização dos Projetos de salas de leitura, espaços de leitura, núcleos de leitura, de laboratórios de informática educativa. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Instrução Normativa SME nº 25, de 11 de dezembro de 2018. Dispõe sobre a organização do Projeto de Apoio Pedagógico Complementar – Recuperação bem como sobre a indicação de docentes para exercerem as funções de professor de apoio pedagógico – PAP e Professor Orientador. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Republicação - Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta o Programa "São Paulo Integral" nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBS e nos CEUs da RME. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Retificação - Instrução Normativa SME nº 13, de 11 de setembro de 2018. Reorienta o Programa "São Paulo Integral" nas EMEIs, EMEFs, EMEFMs, EMEBS e nos CEUs da RME. São Paulo, 2018.
SÃO PAULO (Município). Decreto nº 57.379, de 13 de outubro de 2016. Institui no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva. São Paulo, 2016.
SÃO PAULO (Município). Portaria nº 8.764, de 23 de dezembro de 2016. Regulamenta o Decreto nº 57.379/2016 que Institui no Sistema Municipal de Ensino a Política Paulistana de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva.