

INSERÇÃO DA CRIANÇA DE SEIS ANOS NO ENSINO FUNDAMENTAL: DO CURRÍCULO PRESCRITO AO CURRÍCULO EM AÇÃO EM UMA ESCOLA DA REDE PRIVADA DE FLORIANÓPOLIS (2006 – 2013)

SOUZA, Caroline Battistello Cavalheiro de *

TEIVE, Gladys Mary Ghisoni **

RESUMO

Este artigo apresenta uma análise curricular alicerçada na teorização de Gimeno Sacristán (2000). Objetiva refletir sobre como uma prescrição curricular – a inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental brasileiro – foi apresentada aos professores, modelada no Projeto Político-Pedagógico e posta em ação pelos mesmos em uma escola privada do município de Florianópolis, no período de 2006 a 2013. A pesquisa partiu da análise de dois documentos propostos pelo Ministério da Educação (MEC); dos Projetos Político-Pedagógicos da instituição referentes aos anos de 2001, 2007 e 2013; de entrevistas realizadas com professoras e coordenadoras, além de sete cadernos de alunos do 1º ano com datas de 2008 a 2012. Por meio da análise das fontes, foi possível observar dois agentes responsáveis por levar a orientação sobre o currículo prescrito para a instituição pesquisada: a Editora Positivo e o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEPE/SC). O processo para a escola adaptar e adotar as prescrições oficiais contou com três características centrais: busca por consultoria externa, utilização de referências da Educação Infantil e uma relativa presença dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP. Por fim, a análise dos cadernos escolares apontou para tarefas excessivamente focadas no ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita, com pouca ênfase em atividades de produção e criação.

Palavras-chave: Ensino Fundamental de Nove Anos. Análise curricular. Modelo de J.G. Sacristán.

* Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) e em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pesquisadora Educacional da Fundação CERTI. E-mail: carolinebattistello@gmail.com.

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É professora associada do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), na linha de História e Historiografia da Educação.

INCLUSION OF SIX YEAR OLD CHILDREN IN ELEMENTARY SCHOOL: FROM THE PRESCRIBED CURRICULUM TO AN IN-ACTION CURRICULUM IN A PRIVATE SCHOOL IN THE CITY OF FLORIANOPOLIS (2006-2013).

SOUZA, Caroline Battistello Cavalheiro de^{*}

TEIVE, Gladys Mary Ghisoni^{**}

ABSTRACT

This paper deals with the curriculum analysis based on the theory and of Gimeno Sacristan (2000). Aims to reflect on curricular prescription – the inclusion of six year old children in brazilian elementary education – was presented to the teachers, modeled in the Political Pedagogical Project and put into action by teachers of a private school in the city of Florianopolis between 2006-2013. The research came from analysis of two documents proposed by Ministry of Education (MEC); the Political Pedagogical Project of the school for the years 2001, 2007 and 2013; the interviews with coordinators and teachers of the institution and so with seven notebooks from first year students from 2008 to 2012. From these results, it was possible to observe two agencies who were responsible for taking guidance on the prescribed curriculum of the institution: Editora Positivo and the Trade Union of Private Schools of Santa Catarina (SINEPE/SC). The process for the institution adapt and adopt the official consisted of three core features were found: search for external consulting, using childhood education references and a relative presence of teachers during the process of developing an organizational document – PPP. This was an analysis of school notebooks had specific tasks which were heavily focused on the systematic and mechanical teaching of the units of written language, with little emphasis on productive and creative activities.

Keywords: *Elementary School in Nine Years. Curricular analysis. Model J.G. Sacristan.*

^{*} *Master in Education by the University of the State of Santa Catarina (UDESC). Degree in Pedagogy by the University of the State of Santa Catarina (UDESC), and Psychology by the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Educational Researcher of the CERTI Foundation. Study E-mail: carolinebattistello@gmail.com.*

^{**} *PhD in Education from the Federal University of Paraná (UFPR), master in Education by the Federal University of Santa Catarina (UFSC) and degree in Pedagogy by the the Federal University of Santa Catarina (UFSC). Professor Doctor Assistant of Graduate Program in Pedagogy and in the Program of Post Graduate Studies in Education of the University of the State of Santa Catarina (UDESC).*

1 INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de uma dissertação de mestrado em Educação que, embasada pelas teorizações de Gimeno Sacristán (2000) e pela minha experiência em instituições escolares, objetiva investigar como uma escola de Ensino Fundamental de Florianópolis recebeu as prescrições oficiais acerca da alfabetização de crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental; como as modelaram e as colocaram em ação, no período de 2006 a 2013. Mais especificamente, pretendo identificar como o currículo prescrito foi apresentado aos professores, no que se refere aos materiais didáticos e cursos de formação continuada; investigar se houve alterações, e quais foram, no Projeto Político-Pedagógico da instituição investigada; analisar de que maneira os professores incorporaram as prescrições legais às tarefas escolares e, ainda, levantar quais tipologias de tarefas são encontradas com mais frequência nos cadernos escolares.

Denomino aqui “Escola P” a escola pesquisada, a qual pertence à rede privada de ensino e está localizada no município de Florianópolis. Fundada no ano 1957 por um grupo de irmãs franciscanas, a instituição teve seu início com a 1ª série do então chamado Ensino Primário, numa turma só para meninos. Hoje dedica-se ao Ensino Fundamental e Médio, do 1º ano ao Terceirão. Possui duas turmas para cada etapa do Ensino Fundamental e uma para o Ensino Médio, compondo, assim, dezoito turmas do 1º ao 9º anos e três turmas do Ensino Médio. É composta por aproximadamente trinta professores. Os alunos, cerca de quinhentos, vivem principalmente na região central de Florianópolis. A filosofia do colégio, conforme o seu Projeto Político-Pedagógico de 2013, está pautada no desenvolvimento dos valores humanos e cristãos, tal como solidariedade, fraternidade, respeito, integração, exercício do perdão, valorização da pessoa, ética nas relações e na convivência, valorização do estudo, consciência ecológica e exercício da cidadania.

Conforme advertem Inés Dussel e Marcelo Caruso (2003), toda empreitada de escrita é pretensiosa e modesta ao mesmo tempo; define certos problemas e pontos de vista, excluindo outros. É “pretensiosa” porque se propõe a colocar um ponto de vista, a discutir uma problemática, e “modesta” por assumir a condição de que, ao lançar mão de determinada referência teórico-metodológica, estamos certamente fazendo opções, recortes. Consciente dessa condição, optei, para investigar o Ensino Fundamental de Nove Anos (EFNA), pela teorização no campo do currículo elaborada por José Gimeno Sacristán, a qual parte do

=====

entendimento de currículo como um projeto seletivo de cultura – social, político e administrativamente condicionado –, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade dentro das condições da escola tal como a instituição se acha configurada. Segundo suas próprias palavras:

O currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele se operam. [...] Trata-se, pois, de um campo de atividade para múltiplos agentes com competências divididas em proporções diversas, que agem através de mecanismos peculiares em cada caso. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p. 101)

No que se refere ao traçado metodológico da pesquisa, optei por uma metodologia qualitativa, seguindo os princípios do estudo de caso¹. Lüdke e André (1986), referenciando Bogdan e Biklen (1982), atribuem sete características fundamentais a um estudo de caso, a saber: visar à descoberta; enfatizar a interpretação em contexto; buscar retratar a realidade de forma completa e profunda; usar uma variedade de fontes de informação; revelar experiência vicária que permite generalizações naturalísticas; procurar representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social e, por último, utilizar uma linguagem e um formato mais acessível nos relatórios de pesquisa.

As fontes de análise para essa pesquisa apresentam características diversas, constando de documentos, fontes orais e cadernos escolares. Para a análise curricular propriamente dita, a pesquisa contou com a proposta de análise curricular de Gimeno Sacristán (2000), o qual propõe seis fases na objetivação do significado do currículo, contribuindo para uma interpretação do currículo escolar como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferenciados e inter-relacionados.

2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

2.1 Transformação e concretização do currículo – o modelo teórico de José Gimeno Sacristán

Os estudos de Gimeno Sacristán têm seu foco na análise crítica de políticas curriculares. Seu ponto de análise para o estudo do currículo não é “como” ensinar, nem tanto

“o quê” ensinar, mas, sobretudo o “por que” ensinar. Em suas obras, destaca-se uma forte preocupação com as conexões entre currículo e a trilogia saber-identidade-poder. Gimeno Sacristán (2000, p. 34) entende o currículo como o projeto seletivo de cultura – social, político, cultural e administrativamente condicionado –, que preenche a atividade escolar e se torna realidade dentro das condições específicas das escolas. Sua definição se refere a três elementos básicos: os conteúdos que compõem os currículos, os formatos que o currículo adota e as condições nas quais ele se desenvolve.

Uma vez que o currículo, ao longo do seu processo de configuração nas práticas, passa por diversas intervenções, não é possível, no seu entendimento, uma análise estática, haja vista que os subsistemas que o determinam não são realidades fixas, mas sim históricas.

Gimeno Sacristán distingue seis fases do currículo: o *currículo prescrito*, o *currículo apresentado aos professores*, o *currículo modelado pelos professores*, o *currículo em ação*, o *currículo realizado* e o *currículo avaliado*. Essas fases, com diferentes graus e força de influência, possuem inter-relações recíprocas e circulares. A seguir, serão apresentadas as quatro primeiras fases, foco da pesquisa em questão.

O *currículo prescrito* refere-se ao conjunto de aspectos que atuam como referência na ordenação do sistema curricular, ou seja, é o primeiro nível de definição do currículo nos sistemas educativos. O currículo prescrito é compreendido como instrumento da política curricular.

É possível dizer que a política curricular engloba as decisões sobre o conteúdo e a prática pedagógica que partem das instâncias políticas e administrativas. A partir do momento que possuímos um Estado regulador dos processos educativos, temos uma política curricular, que irá intervir nos sistemas de ensino.

Para Gimeno Sacristán (2000), as prescrições curriculares chegam até os professores por meio do *currículo apresentado aos professores*. Tendo como ponto de partida a ideia de que as prescrições em nível político-administrativo são pouco operativas no que se refere à prática concreta e cotidiana do professor, torna-se então necessário um meio tradutor, função essa desempenhada de forma consubstancial pelos livros didáticos. O autor aponta os livros didáticos como os autênticos responsáveis pela aproximação entre as prescrições curriculares e a prática docente. Esses materiais se tornam de tal forma importantes para os atuais sistemas de ensino que é quase impensável considerar uma sala de aula sem eles, na medida em que sustentam a prática e selecionam conteúdos, formas de ensinar e de avaliar.

A forma como os professores realizam a mediação entre o currículo prescrito, o livro-texto e o processo de ensino-aprendizagem compõe a terceira etapa da análise curricular proposta por Gimeno Sacristán, *o currículo modelado*. No seu entendimento, o professor é um modelador dos conteúdos prescritos e dos códigos que os estruturam, condicionando, com isso, toda a gama de aprendizagens dos alunos. É devido a esse poder modelador que qualquer estratégia de inovação ou de melhoria da qualidade do ensino deverá considerar primeiro as concepções dos professores. Não há como se pensar em uma prescrição curricular sem se levar em conta a ação docente, por mais controlada, rigidamente estruturada ou por muito tecnicada que uma proposta de currículo seja. O professor será o último árbitro de sua aplicação nas aulas.

“Expressão última do valor do currículo” – é assim que Gimeno Sacristán descreve o *currículo na ação*, uma vez que é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção se faz realidade, se manifesta, adquire significação e valor. Todas as prescrições, todas as formas de apresentá-las aos professores, todas as modelações que o professor lança sobre o currículo ganham significação na prática pedagógica, nas quais se manifestam os espaços de decisão autônoma dos seus mais diretos destinatários: professores e alunos. É na ação pedagógica que o currículo tem seu sentido máximo, seu momento decisivo.

Com a finalidade de analisar o currículo na ação, Gimeno Sacristán busca uma unidade de análise que mantenha coesão de toda a variedade de interações entre aspectos que intervêm nas diferentes situações de ensino. Para Gimeno Sacristán, são as tarefas escolares que formam essa unidade de análise da ação curricular; elas seriam a expressão máxima do currículo. Ao definir tarefa escolar, afirma que:

Uma tarefa não é uma atividade instantânea, desordenada e desarticulada, mas algo que tem uma ordem interna, um curso de ação que, de alguma forma, pode se prever porque obedece a um esquema de atuação prática, que mantém um prolongamento no tempo ao se desenvolver através de um processo, desencadeando uma atividade nos alunos e com uma unidade interna que a torna identificável e diferenciável de outras tarefas. (GIMENO SACRISTÁN, 2000, p.208)

Apoiado nos estudos de Doyle (1983), Sacristán descreve uma tipologia das tarefas, de acordo com os processos cognitivos que nelas predominam: *tarefas de memória*; *atividades de procedimento*; *tarefas de compreensão*; *tarefas de opinião* e *tarefas que implicam em processos de descoberta*. Apesar de apontar para a descrição das tipologias, o autor não

dispensa a individualidade do fazer de cada professor, cada qual com seus estilos pedagógicos.

3 MATERIAIS, MÉTODOS E RESULTADOS

Para cada fase proposta por Sacristán (2000), realizei análises específicas. A que se refere ao *currículo prescrito*, pesquisei dois documentos da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), que prescrevem o Ensino Fundamental de Nove Anos, com vistas a compreender e problematizar as prescrições nacionais para a inclusão da criança de seis anos. A discussão sobre o *currículo apresentado aos professores*, que, segundo as recomendações de Gimeno Sacristán (2000), deve ser consubstanciada nos materiais didáticos, teve como foco os livros didáticos adotados pela escola pesquisada. Analisei, então, os conteúdos do livro didático adotados no 1º ano do Ensino Fundamental, uma vez que o foco central dessa pesquisa é a alfabetização no EFNA. Quanto ao *currículo modelado pelos professores*, investiguei os constructos coletivos da equipe pedagógica e os constructos pessoais dos professores, que, ao adotar uma nova proposta e/ou prescrição curricular, a interpretam e a modelam. Esse momento da pesquisa privilegiou, além das fontes documentais, fontes orais. Analisei, ainda, os Projetos Político-Pedagógicos (PPP) da instituição escolar pesquisada, de 2005 e de 2013. Quanto às fontes orais, entrevistei coordenadores e professores da “Escola P”.

E foi por meio das *tarefas* que analisei o *currículo na ação* – quarto ponto de análise. Nessa etapa, foi analisado um caderno de aluno por ano do período de investigação proposto (2006 a 2012). Nesses sete cadernos investigados privilegiei a análise das *tipologias* das tarefas frequentemente utilizadas pelos professores nos anos de 2006 a 2013, seguindo os cinco tipos apresentados pelo pesquisador espanhol: *tarefas de memória, atividades de procedimento, tarefas de compreensão, tarefas de opinião, tarefas que implicam em processos de descoberta* (DOYLE apud SACRISTÁN, 2000).

3.1 Do currículo apresentado aos professores ao currículo em ação: traduções do currículo prescrito na Escola P.

Nesse tópico do presente artigo, tenho como objetivo responder a quatro questões decorrentes do processo de inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental: quais

=====

foram as prescrições nacionais para a inclusão da criança de seis anos? Como essas prescrições curriculares chegaram até a escola? Quais modelações os educadores realizaram nesse currículo? Como esse currículo foi posto em ação?

Cada uma dessas questões organiza-se respectivamente em torno de quatro fases de objetivação do currículo propostas por Gimeno Sacristán, a saber: *currículo prescrito*, *currículo apresentado aos professores*, *currículo modelado pelos professores* e o *currículo em ação*. Por se tratar de um artigo, fruto de uma dissertação, não será possível aprofundar cada item da análise, ficando o convite, para quem desejar, buscar a pesquisa completa para mais esclarecimentos².

3.1.1 As prescrições curriculares nacionais sobre o 1º ano do Ensino Fundamental

Os dois documentos prescritivos analisados foram: “Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade, mais um ano é fundamental (MEC, 2007)” e “A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (MEC, 2009)”. O primeiro é composto por um total de nove textos, dos quais cinco foram aqui analisados³, uma vez que esses centralizam as discussões no que se refere ao processo de alfabetização da criança de seis anos de idade. Já o segundo documento foi analisado na íntegra, por se tratar globalmente sobre a linguagem escrita.

O documento datado de 2007 chama a atenção para uma dicotomia na forma como a infância é entendida. De um lado a criança que brinca, que cria, que imagina, uma criança que é cidadã, detentora de direitos, produtora e produto da cultura. De outro, uma criança que vive em contextos em que não há garantia de direitos, onde acentuam-se a desigualdade e a injustiça social e as crianças enfrentam situações além de seu nível de compreensão, convivem com problemas além do que seu conhecimento e sua experiência permitem entender. No que se refere à escolarização da infância, acentua a necessidade da Educação Infantil e do Ensino Fundamental trabalharem de forma integrada, afirmando que:

Temos crianças, sempre, na Educação Infantil e no Ensino Fundamental. Entender que as pessoas são sujeitos da história e da cultura, além de serem por elas produzidas, e considerar os milhões de estudantes brasileiros de 0 a dez anos como crianças e não só estudantes, implica ver o pedagógico na sua dimensão cultural, como conhecimento, arte e vida, e não só como algo

instrucional, que visa a ensinar coisas. Essa reflexão vale para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. (KRAMER, 2007, p. 19)

Há, também, um questionamento sobre a redução dos espaços e tempos de brincar na medida que avançam os segmentos escolares. No documento afirma-se ainda que tanto a dimensão científica quando as dimensões culturais e artísticas deveriam estar contempladas nas práticas pedagógicas, de forma que os horários e rotinas sejam preparados para tal. As orientações acerca do letramento e da alfabetização na prática pedagógica focam-se na ideia de se alfabetizar letrando, ou seja, não apenas ensinar a ler e a registrar autonomamente palavras numa escrita alfabética, mas incentivar o ler-compreender e a produção de textos que compartilhamos socialmente como cidadãos. Busca-se na teorização de Magda Soares a distinção entre alfabetização e letramento, sendo o primeiro correspondente ao processo pelo qual se adquire uma tecnologia – a escrita alfabética e as habilidades de utilizá-la para ler e escrever; o segundo se relacionaria ao exercício efetivo e competente daquelas tecnologias da escrita, nas situações em que precisamos ler e produzir textos reais.

O documento de 2009⁴ problematiza a adequação ou inadequação de se trabalhar a aquisição da língua escrita com as crianças menores de seis anos, e defende que o aprendizado da linguagem escrita, desde a mais tenra idade, constitui-se ferramenta fundamental para assegurar às crianças, como atores sociais que são, sua inclusão na sociedade contemporânea. A definição do que seria a aquisição do sistema de escrita é embasada em Vygotsky:

Assim como de outros sistemas simbólicos, adquire uma relevância estrutural em termos mentais e cognitivos para o indivíduo que passa a dominá-lo e não pode ser alcançada de maneira puramente mecânica e externa, ao contrário, pressupõe o culminar, na criança, de um processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas (VYGOTSKY, 2000 apud BAPTISTA, 2009, p.18)

O desenvolvimento da linguagem escrita em crianças menores de sete anos é orientado a ser trabalhado por meio de estratégias de aprendizagem capazes de respeitar as características das crianças e seu direito de viver plenamente esse momento da vida. Para tal, deve-se encontrar uma forma de ensinar capaz de respeitar o direito ao conhecimento e, ao mesmo tempo, a capacidade, o interesse e o desejo de cada um de aprender; esse é um desafio da Pedagogia em qualquer nível de ensino ou área de conhecimento.

Há duas importantes definições no segundo documento analisado: a de letramento e a de alfabetização. Letramento é compreendido como o exercício efetivo e competente da

=====

escrita e implica habilidades, tais como a capacidade de ler e escrever para informar ou informar-se; para interagir, para ampliar conhecimento, capacidade de interpretar e produzir diferentes tipos de texto, de inserir-se efetivamente no mundo da escrita, entre muitas outras. A alfabetização é descrita por seu caráter de domínio do código e as habilidades de utilizá-lo; do domínio da tecnologia, do conjunto de técnicas que capacita a exercer a arte e a ciência da escrita. A orientação que se faz para esse processo de aprendizagem é de se pensar em uma proposta pedagógica capaz de assegurar ao aprendiz a tecnologia da escrita e, ao mesmo tempo, a apropriação desse sistema, o uso que se faz dele.

No que se refere à evolução da escrita, as autoras, alicerçadas nas pesquisas de Emília Ferreiro e de Ana Teberosky (1999), defendem a ocorrência concomitante da aquisição do sistema de escrita e o desenvolvimento da consciência fonológica, que é conceituada como um conjunto de habilidades relacionadas à capacidade de a criança refletir sobre e analisar a língua oral, capacidades essas que serão desenvolvidas ao longo do processo de aquisição do sistema de escrita. O desenho, a brincadeira, a pintura, a linguagem corporal são contemplados como formas de linguagem a serem exploradas no processo de alfabetização.

Há que ser questionada, todavia, a opção por abordar a temática do desenvolvimento infantil na perspectiva de Vygotsky, e o desenvolvimento da escrita na de Emília Ferreiro, pesquisadora que possui base teórica piagetiana. Não se trata de uma incompatibilidade – pois penso haver uma possível discussão e um enlace entre as teorias –, mas sim de problematizar o fato das pesquisas de Vygotsky quanto à apropriação da escrita não terem sido contempladas. Segundo Mello (2006), para Vygotsky a linguagem escrita tem uma história que começa com o gesto do bebê que ainda não fala e aponta o objeto que deseja. Do gesto, essa história da escrita passa, a partir da linguagem oral, pelo desenho e pela brincadeira de faz-de-conta antes de chegar à fase escrita. Ao apontar a importância da visão de Vygotsky sobre o desenvolvimento da linguagem escrita, quero destacar que suas ideias são compatíveis com a proposta do documento de 2009, uma vez que ele também enfatiza a importância do desenho e percebe a escrita como instrumento cultural.

3.1.2 O currículo apresentado aos professores: O peso do livro didático e do SINEP-SC na tradução das prescrições

Tendo como norte para a análise desse item a questão “Como as prescrições curriculares chegaram até a escola?”, procurei compreender se na “Escola P” o livro do

professor adotado para uso dos professores do 1º ano teria exercido influência ou não na tradução das prescrições oficiais, tal como defende Gimeno Sacristán. Trata-se da obra intitulada "Ensino Fundamental, 1º ano, 1º volume – Livro do Professor", lançada em 2008 pela Editora Positivo. De autoria de Francisca Valéria de Lima Santos e ilustrações de Adilson Farias, o livro é dividido em cinco partes: *Documento Introdutório*; *Programação anual de conteúdos*; *Unidade 1: Arte de ver e ler*; *Unidade 2: Arte de ser e viver*; *Referências*.

As entrevistas e as respostas das professoras e coordenadoras ao questionário permeiam o estudo das próximas três fases da análise curricular. Cada entrevistada terá seu nome identificado por letras, de maneira a preservar, assim, suas identidades, segundo a tabela abaixo:

Entrevistada	Função
MC	Coordenadora do Ensino Fundamental (EF) I até o ano de 2011, atual Coordenadora Disciplinar.
LC	Coordenadora do EF I até do ano de 2008, atual Coordenadora do Fundamental II.
RR	Coordenadora do EF II desde 2011.
PS	Professora da turma do 1º ano do EF desde 2000.

Quadro 1 - Relação dos sujeitos entrevistados com suas respectivas funções na instituição

A instituição adota desde 1986 o material didático do Sistema Positivo de Ensino e tem nele a base do seu programa de ensino, como se pode observar nos trechos dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) – de 2001, 2007 e 2013.

Uma das ferramentas utilizadas na concretização do Projeto Pedagógico é o material didático utilizado. Cada livro que compõe este material é acompanhado por um CD-ROM, no qual, por meio de recursos multimídia, apresenta-se parte dos conteúdos específicos de forma interativa. A organização didática dos livros é decorrente da compreensão das estruturas de cada conteúdo que se quer ensinar. (Trecho PPP de 2001)

O programa anual, conforme suporte para a instrumentalização pedagógica (Sistema Positivo de Ensino), prevê os seguintes componentes curriculares (...). (Trecho PPP de 2007)

O programa anual, conforme suporte para a instrumentalização pedagógica (Sistema Positivo de Ensino), prevê os componentes curriculares descritos nas tabelas de matriz curricular. O colégio segue o conteúdo programático do material didático utilizado – material didático Positivo. A descrição desses conteúdos consta no Programa Anual Positivo e encontra-se anexa. (Trecho PPP de 2013)

O Sistema Positivo de Ensino é apresentado no *site* da própria editora como sendo uma proposta pedagógica com soluções educacionais integradas, a qual oferece soluções educacionais para toda comunidade escolar. Para tal, coloca à disposição das escolas conveniadas “produtos e serviços” para o trabalho desenvolvido no dia a dia escolar, oferecendo suporte por meio de assessorias nas áreas pedagógica, financeira, jurídica, administrativa e amplo apoio em *marketing*:

O sistema contempla desde a Educação Infantil até os cursos preparatórios para ingresso no Ensino Superior, com uma sólida proposta pedagógica e soluções integradas. Atualmente, o Sistema Positivo de Ensino é utilizado por 2.100 instituições de ensino, distribuídas pelo Brasil, e no Japão, em um universo que abrange 530 mil alunos e 53 mil professores. (EDITORA POSITIVO, 2013).

Os dados obtidos nas entrevistas e no questionário revelam a grande importância da Editora Positivo no processo de implantação das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental na escola analisada, um papel que pode ser definido como organizador/sistematizador das prescrições, conforme afirma a ex-coordenadora do Fundamental da instituição.

Nós fomos na Educação Infantil buscar as informações. E, paralelamente, usamos o material do Positivo, então pedimos que o Positivo nos enviasse o material da Educação Infantil. Em cima do material da Educação Infantil, começamos a estudar o que tinha no currículo, quais os objetivos, como se trabalhar. O que hoje é o 1º ano, o que era.... aí cada segmento tem um nome: nível 3, pré 3, cada um tem um nome diferente. Mas nós pegamos o material daquele segmento. (Trecho da entrevista com LC, 2013)

Perguntada sobre que tipo de apoio e/ou assessoria a “Escola P” teve das Secretarias de Educação Municipal e/ou Estadual, LC afirma que não houve contato nenhum com essas instituições, nem o envio dos materiais orientadores e/ou convites para momentos de formação continuada. Poderia-se afirmar que, por conta desse vazio deixado pelos órgãos públicos no que se refere ao Sistema Estadual de Ensino, as escolas privadas buscam as editoras, que se tornam as mediadoras entre o currículo prescrito nacionalmente e os professores.

Com efeito, a Editora Positivo oferece, além dos materiais didáticos sintonizados com as prescrições nacionais – sobretudo livros –, cursos de formação continuada para professores e gestores, os quais tem auxiliado a “Escola P” no processo de inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental.

O livro didático, entretanto, não é o único agente intermediário no que se refere ao currículo apresentado aos professores da “Escola P”. Nas entrevistas, constatei um outro agente orientador, atualizador e de suporte para professores e gestores escolares no que se refere às prescrições curriculares. Trata-se do Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEP/SC), o qual é citado por três entrevistadas, respectivamente LC, PS e RR:

Eu recordo que nós conversamos com o pessoal do SINEP e o pessoal do SINEP começou a mandar algumas coisas por e-mail [...] o SINEP é o Sindicato das Escolas Particulares, então, nesse sentido, eles são muito parceiros. Eles nos passaram informações sobre a lei e nos mandaram... porque assim, a lei também não estava efetivada [...]. Se acontece uma alteração em alguma lei, alguma orientação diferente, algo que vem... quem nos dá as primeiras diretrizes, quem participa das coisas geralmente é o SINEP. Eu não recordo nunca de ter recebido, por exemplo, algum documento, alguma coisa enviada pela Secretaria. (Trecho da entrevista com LC, 2013)

Nós tivemos alguma coisa de formação do Positivo e do SINEP. (Trecho da entrevista com PS, 2013)

O SINEP está promovendo muitos cursos e muito bons. Então, além do Positivo, temos o SINEP [...]. Então, se você quiser ficar atualizado, tem várias oportunidades, tanto pelo SINEP quanto pelo Positivo. (Trecho da entrevista com RR, 2013)

O SINEP/SC foi fundado em 1961 como Associação dos Estabelecimentos de Ensino de Santa Catarina e se constitui como Associação Civil sem Fins Econômicos. Organiza-se com objetivos de estudo, coordenação, proteção e representação legal das Escolas Particulares⁵. Dada a ausência dos setores públicos no processo de formação e atualização dos professores e gestores da escola pesquisada, tal espaço passou a ser ocupado por outros agentes tradutores. Conforme afirma LC, quando questionada se a escola teve algum apoio das Secretarias de Educação:

Não, sinceramente eu não vejo, eu não sinto chegar nada aqui pra nós. O que a gente recebe de material é do SINEP. (Trecho a entrevista com LC, 2013)

3.1.3 "E nós aqui adotamos uma posição bem firme de que o 1º ano não seria a 1ª série" - a maturidade para aprender a ler e escrever

A forma como a escola se organizou para realizar a inserção da criança de seis anos refletiu nas incorporações e modificações do Projeto Político-Pedagógico e no fazer docente. Utilizar como referências os documentos da Educação Infantil e selecionar professoras com experiência nesse mesmo nível de ensino são ações que podem explicar a ênfase dada pela instituição em demarcar a turma do 1º ano como algo distinto da antiga 1ª série, como indica abaixo o trecho da entrevista com LC.

A própria lei ainda não era muito ampla; ela dizia que tinha que ser a partir de tal idade, que tinha que ser assim, assim, assim... mas ela não era muito específica. E foi um conflito muito grande, porque a televisão a toda hora passava alguma coisa, e a televisão dizia que o aluno de seis anos agora estava no Ensino Fundamental. E muitas escolas começaram a discutir por que a criança, então, se ela..., confundiram 1ª série com 1º ano. E nós aqui adotamos uma posição bem firme de que 1º ano não seria 1ª série. Isso foi um ponto determinante para o trabalho. (Trecho da entrevista com LC, 2013).

Em que medida e em quais pontos a instituição trabalhou essa distinção? A coordenadora do Ensino Fundamental I, LC, ao ser questionada sobre essa diferença, afirma que:

Primeiro pela faixa de idade. Como a nossa escola trabalhou a vida inteira com 1ª série recebendo alunos de diversos lugares, qual era nossa experiência? Que eu recebia criança alfabetizada, pré-alfabetizada e criança que só conhecia as letras e não juntava nada. Então nós sabíamos que: agora temos o 1º ano, mas eu vou continuar recebendo crianças para o 2º ano de outras escolas, porque a nossa foi a primeira a ter 1º ano. Então, o que é a 1ª série? É aquela série em que tem que se colocar todo mundo em um ambiente, conseguir trabalhar com aquele que está mais avançado e exercitar, avançar, ensinar aquele que não tá. Então, pra nós, sempre foi um desafio. E não vou querer fazer com que o 1º ano seja esse aluno pronto. Porque ele não tem maturidade. (Trecho da entrevista com LC, 2013).

Para a professora, o processo de alfabetização deveria estar mais atrelado à criança de sete anos, uma vez que a criança menor ainda não teria a maturidade necessária para tal. A fala sobre "maturidade" aparece em momentos distintos nos quatro relatos.

Assim, quando relata sobre o caso de uma criança que foi orientada a não avançar para o 2º ano, PS avalia que "ele reclamava que estava cansado, que não queria fazer as coisas, era

uma questão de atitude, de comportamento, ele tinha o tempo dele”. A ex-coordenadora MC também faz menção à maturidade ao abordar a diferença entre as crianças do 2º ano e da antiga 1ª série, segundo ela:

Já nos primeiros anos começamos a perceber que os alunos chegavam no 2º ano melhor preparados, mais maduros, com ótima coordenação motora. (Trecho da entrevista com MC, 2013).

Na entrevista com RR, o termo "maturidade" também é recorrente; a coordenadora, ao falar sobre a avaliação, afirma que a questão da maturidade é de grande importância e, quando questionada sobre o que entende sobre esse conceito, afirma:

***Maturidade em acompanhar pedagogicamente e também socialmente.** [...] Às vezes é uma criança insegura, imatura, e aí, quando não consegue ter essa socialização com o grupo, automaticamente reflete na parte cognitiva. Então ele não consegue identificar uma letra do alfabeto, ele não consegue juntar duas letras pra formar uma sílaba. Ele não tem o domínio básico do processo, é muito pré-silábico ainda. (Trecho da entrevista com RR, 2013, grifos meus).*

A insistência das entrevistadas na utilização do termo "maturidade" está relacionada ao tempo das crianças em se alfabetizarem, em se interessarem pelo aprendizado. "Maturidade em acompanhar pedagogicamente", como afirma RR. Gimeno Sacristán (2005), ao discutir sobre o tempo escolar como regulador da vida, afirma que a escolaridade nas sociedades modernas representa um segmento intermediário da vida que marca tudo o que significa vivê-la, ora como sujeitos ainda não escolarizados, ora escolarizados ou formados, sendo a categoria pré-escolar um estágio intermediário de transição entre as duas primeiras etapas. Nesse sentido, os relatos das professoras e coordenadoras apontam para o entendimento da criança de seis anos como imatura por encontrar-se na etapa de transição entre o não-escolarizado e o escolarizado.

Em qual momento a instituição considera que a criança de seis anos estaria "madura" para "escolarizar-se", ou seja, ingressar no 2º ano? Segundo o PPP do ano de 2013:

A promoção de um ano para o outro acontecerá se atendida a idade cronológica, se for respeitado o limite de frequência correspondente a 75% e se forem atingidos os pré-requisitos mínimos para o acompanhamento do 2º ano. (p. 33)

Sem mencionar quais seriam esses pré-requisitos, o documento deixa brechas e, por esse motivo, questionei as entrevistadas sobre a compreensão que têm acerca da avaliação das crianças no que se refere a passagem para o 2º ano escolar. Sociabilidade, conhecimento de letras e números, conceitos de adição e subtração e maturidade são os pontos que LC, PS e RR destacam, respectivamente:

*Como nós tínhamos como princípio também não ter uma alfabetização completa, então também não tínhamos essa obrigação de reprovação. Então esses pré-requisitos mínimos para acompanhamento seriam uma criança que **desse conta da sociabilidade**; ela teria que ter um relacionamento compartilhado com os amigos, teria que dar conta de alguns números, algumas letras. [...] A **questão de algumas letras e números**, alguns conceitos de **entender adição e subtração** que já passaram pela criança – não de somar e diminuir com cálculo, mas entender o conceito da coisa. (Trecho da entrevista com LC, 2013, grifos meus)*

*É algo meio que relativo, mas tem que estar conhecendo as letras (de acordo com o que nos é passado e cobrado); eles têm que estar **dominando as letras e saindo alfabéticos**, a gente não vai dizer ortograficamente porque nem nós somos ortográficos, ortograficamente corretos. Mas tem que ter aquela noção alfabética, por exemplo: “casa”, o aluno colocou o K o Z e o A, ótimo, ele ouviu o som da letra, conseguiu relacionar, então esse é o objetivo, é o pré-requisito. (Trecho da entrevista com PS, 2013, grifos meus)*

*A gente tem alguns objetivos no primeiro ano que eles têm que estar dominando alguns pontos. Então o que a gente avalia: **a questão da maturidade**, porque a escola não se limita à idade, apesar de que a escola, como escola particular, tem essa autonomia de estar recebendo os alunos até no 1º ano sem completar os seis anos até março, a gente abre um pouquinho, e aí, muitas vezes como a nossa proposta é essa, tem crianças que às vezes não estão... **questão de maturidade**. (Trecho da entrevista com RR, 2013, grifos meus)*

Para além da questão do tempo, o espaço também aparece, nas falas das entrevistas, como marco diferenciador entre a 1ª série e o 1º ano. Além da ampliação da sede da escola, segundo SL (2013), o mobiliário precisou ser repensado para a inserção da criança de seis anos:

Uma coisa que foi até a opção do mobiliário, porque as mesinhas deles não eram mesinhas bem quadradas, eram umas mesas que a lateral era um trapézio porque eles trabalhavam muito em grupo, ou grandes círculos, daí a mesinha facilitava o círculo, ou grupos juntinhos, ou três grupos na sala. [...] Isso no 1º ano. O que já era diferente da 1ª série, porque nós, na 1ª série, já temos carteiras mais altas, mais no formato de carteira. [...] Individualizadas, a sala já era montada individualizada.

Quanto às mesas e cadeiras, segundo a professora PS, foram solicitadas com características "mais para as crianças, mais infantil, algo que fosse mais do tamanho deles, que eles se sentissem à vontade; coloridas, pra dar mais uma vida".

Concordo com Gimeno Sacristán (2005) quando afirma que o espaço não é só uma realidade física de algumas dimensões em que é possível ou não realizar algumas determinadas atividades, sendo, sim, representativo de algo, que afeta e envolve, jamais neutro. A disposição dos móveis em uma sala de aula reflete tanto a transformação das maneiras de se estar nela quanto as atividades que ali são realizadas.

As modificações feitas no espaço escolar para inserir a criança de seis anos indica que algumas formas de trabalho pedagógico foram priorizadas, tais como: o trabalho em grupo (mesas trapezoidais, tapetes), a brincadeira (parquinho) e trabalhos externos à sala de aula. Assim, pensar em implantações curriculares também significa lançar o olhar para as mudanças estruturais, físicas dos ambientes – os espaços – e aos tempos que organizam os processos de ensino-aprendizagem. Ao olharmos para o espaço escolar precisamos analisá-lo como defendem Frago e Escolano (1998), como um constructo cultural que expressa e reflete, para além da sua materialidade, determinados discursos: sistemas de valores; ordem; disciplina e vigilância; diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

As modulações presentes nos Projetos Político-Pedagógicos da “Escola P” indicam uma preocupação em atender a criança de seis anos de forma diferenciada da criança de sete anos. Por não terem na instituição o nível de ensino da Educação Infantil, a “Escola P” sentiu a necessidade de pensar essa inserção e se reelaborar curricularmente.

3.1.4 O Currículo na ação - As tarefas escolares

Para Gimeno Sacristán (2000), um currículo se justifica na prática, em pretensos efeitos educativos, os quais dependem da experiência real que os alunos têm no contexto da sala de aula, condicionadas pelas estruturas de tarefas que cobrem seu tempo de aprendizagem. Ainda segundo ele, o significado da prática e do currículo na ação pode ser verificado a partir análise das tarefas e atividades propostas aos alunos, ou seja, aquelas que institucionalmente se pensam e se estruturam para alcançar finalidades da própria escola e do currículo.

=====

O foco nas tarefas escolares como meio para análise do currículo em ação nos reporta ao caderno escolar, onde, via de regra, estas estão registradas. Para Viñao Frago (2008), o caderno escolar não é apenas um produto da atividade realizada nas salas de aula, mas também uma fonte que oferece informações da realidade material da escola e do que nela se faz. É possível dizer que os cadernos de atividades escolares são instrumento que vão além do livro didático, pois, por meio deles, o professor consegue manifestar seus padrões metodológicos, sendo possível utilizá-los como uma fonte de expressão do *currículo em ação*. Com o objetivo de investigar a 4ª fase da objetivação curricular, ou seja, o *currículo em ação*, utilizei quatro cadernos de atividades e três cadernos de deveres de alunos das turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, dos anos de 2009 a 2012. Os cadernos foram obtidos por meio do contato da instituição pesquisada com as famílias de alunos.

A análise das tarefas presentes nos cadernos escolares teve como base as *Tipologias de tarefas* elaboradas por Doyle (1983; 1985) e ressignificadas por Gimeno Sacristán (2000), da seguinte forma:

Tarefas de memória: nas quais se espera dos alunos que reconheçam ou reproduzam informações previamente adquiridas.

Atividades de procedimento: nas quais se pede aos alunos que apliquem fórmulas que levam a uma determinada resposta.

Tarefas de compreensão: nas quais se requer que os alunos reconheçam a informação, de modo que possam nos dar sua própria versão das mesmas.

Tarefas de opinião: nas quais se pede ao aluno que mostre suas reações pessoais e preferências sobre algum conteúdo.

Tarefas que implicam em processos de descobertas: cujo produto final não é a simples opinião aberta, mas os resultados de alguma forma de descoberta pelo aluno.

Os sete cadernos analisados⁶ não representam um ano letivo inteiro, mas sim um semestre de trabalho, compreendido entre agosto a dezembro. Para entender se as tarefas presentes nos cadernos escolares evidenciam os objetivos previstos nos PPPs da escola e se os mesmos estão alinhados com as orientações oficiais, categorizei as atividades de alfabetização e letramento encontradas nos cadernos em treze tipos diferentes. O critério de agrupamento foi as semelhanças de objetivos de ensino-aprendizagem identificados em cada tarefa, sendo elas:

- a) Escrita espontânea;
- b) Cópia de família silábica;
- c) Desenhar para representar letras ou palavras;
- d) Divisão silábica;
- e) Procurar e recortar palavras;
- f) Ditado;
- g) Completar com letras ou sílabas faltosas;
- h) Leitura e cópia;
- i) Leitura;
- j) Caligrafia de cursiva com pontilhado;
- k) Fixação de letra do alfabeto;
- l) Caça-palavras;
- m) Leitura e interpretação de texto.

No gráfico a seguir foram somados todos os tipos de atividades dos anos de 2009 a 2012 presentes nos cadernos analisados; a atividade mais frequente foi a de leitura e cópia, seguida pela atividade de cópia de família silábica. Esses dados vêm ao encontro do trecho da entrevista com LC, onde a ex-coordenadora afirma que os cadernos foram pensados como forma de ensino individualizado, pormenorizando o ensino das letras, destacado a seguir:

E aí a gente percebeu que havia crianças que, do todo para as partes, não evoluíam muito. E quando trabalhávamos nos cadernos a parte mais individualizada – a letra, as famílias das sílabas, essas coisas; o desenho do aluno, a formação de algumas ideias e frases –, a coisa avançava. Então a gente trabalhou paralelo. (Trecho da entrevista com LC, 2013).



Gráfico 1 - Gráfico com soma dos tipos de atividades de 2009 a 2012

=====

Uma comparação entre os tipos de atividades encontradas nos cadernos escolares analisados e as tipologias de tarefas descritas acima possibilita perceber uma ausência de *atividades de procedimento, tarefas de opinião* e das *que implicam em processos de descobertas*. Por sua vez, as *tarefas de compreensão e de memória* podem ser melhor observadas no quadro a seguir.

Tarefas de compreensão	Tarefas de memória
Escrita espontânea	Cópia Família Silábica
Leitura e interpretação de texto	Caligrafia de cursiva com pontilhado
Ditado	Fixação de letra do alfabeto
Completar com letras, ou sílabas faltosas	Caça-palavras
Desenhar para representar letras ou palavras	Leitura e cópia
	Divisão silábica
	Procurar e recortar palavras

Quadro 2 - Relação entre as tipologias de tarefas de Gimeno Sacristán e os tipos de tarefas encontradas nos cadernos escolares pesquisados

As tarefas escolares sugerem aos alunos como devem aprender, quais atitudes e padrões de conduta produzem mais sucesso nos contextos educativos, introjeções que certamente repercutem em valores de referência para o próprio autoconceito pessoal como aprendizes nas mais diversas áreas curriculares (SACRISTAN, 2000). Desse modo, é possível questionar se as atividades presentes nos cadernos da “Escola P” estão considerando a infância e suas singularidades, como orientam os documentos do currículo prescrito para a criança de seis anos de idade.

Em síntese, a análise realizada aponta que as tarefas escolares encontradas nos cadernos dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental da “Escola P” são voltadas para um trabalho pedagógico centrado majoritariamente no ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita, com raras oportunidades para a produção e criação dos alunos, bem como para a exposição de hipóteses e dúvidas. Todavia, é preciso relativizar o peso dos cadernos escolares e de suas atividades. Como bem afirmou o historiador espanhol Antonio Viñao Frago (2008), “nem tudo está nos cadernos”. O *currículo em ação* possui lastros em inúmeras pontas e, por sua complexidade, torna-se algo fluído e fugaz, difícil de se apreender.

4 CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa teve como objetivo refletir sobre uma prática curricular em uma escola privada no município de Florianópolis entre os anos de 2006 e 2013, mais especificamente no que diz respeito ao processo de inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental. Alicerçada na teorização e análise curricular de Gimeno Sacristán, tracei caminhos na busca do entendimento acerca das prescrições curriculares oficiais para o processo de alfabetização no Ensino Fundamental de Nove Anos, de como estas foram apresentadas aos professores, como foram modeladas no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e como foram postas em ação pelos professores, ou seja, de que maneira os docentes as incorporaram às tarefas escolares registradas nos cadernos dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental.

Nos documentos da Secretaria de Educação Básica do MEC que prescrevem o Ensino Fundamental de Nove anos, foi possível compreender as prescrições quanto ao processo de alfabetização das crianças de seis anos. Dentre estas, foram destacadas três: 1) que não é preciso esperar que as crianças escrevam convencionalmente para realizar atividades que visem desenvolver habilidades, estratégias e comportamentos de leitura e de escrita de textos; 2) a necessidade de se permitir e estimular que as escritas espontâneas sejam produzidas em sala; 3) a importância do desenho, da brincadeira, da pintura e da linguagem corporal.

Durante a discussão sobre o currículo apresentado aos professores pôde-se observar durante a pesquisa dois agentes responsáveis por levar orientações sobre o *currículo prescrito* para a instituição pesquisada. O primeiro é a Editora Positivo, que exerceu sua influência por meio dos livros didáticos e/ou dos cursos de formação continuada. O segundo é o Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina (SINEP/SC), o qual é visto pelos sujeitos dessa pesquisa como um agente orientador, atualizador e de suporte para professores e gestores escolares.

No que se refere ao *currículo modelado pelos professores* é possível dizer que a forma como a instituição se organizou para se adaptar e adotar as prescrições oficiais quando da inserção da criança de seis anos no Ensino Fundamental orbitou em três eixos: busca por consultoria externa, utilização de referências de Parâmetros da Educação Infantil e uma relativa participação dos professores no processo de elaboração do documento organizativo – PPP, uma vez que estes não participaram da produção do documento, porém foram destacados como importantes para colocar em ação o currículo.

=====

As tarefas escolares presentes em cadernos de alunos dos anos de 2008 a 2012 auxiliaram a pesquisa sobre o *currículo em ação*. Esta análise indicou que as tarefas escolares, presentes nos cadernos dos alunos, apontam para um trabalho pedagógico mais preocupado com o ensino sistemático e mecânico das unidades da língua escrita do que com a produção e criação, tal como preveem as prescrições.

No caminho entre as prescrições oficiais de uma dada política pública e sua real implantação existem muitos agentes intervenientes, os quais modificam, adaptam e até mesmo negam as orientações dadas. Ao olhar para a “Escola P” e buscar compreender como esta se organizou, planejou e inseriu as novas prescrições oficiais destinadas à criança de seis anos no seu Ensino Fundamental, percebi a distância que existe entre essas prescrições e os agentes executores – os professores – posto que estes têm acesso a traduções das prescrições feitas por terceiros, seja pelos livros didáticos ou por consultores da Editora Positivo ou do Sindicato das Escolas Particulares. Percebi, também, a ausência das Secretarias de Educação Estaduais e Municipais no processo de tradução das prescrições oficiais conjuntamente com a escola privada. Esse processo me fez refletir o quanto as esferas pública e privada da educação deixam de aprender uma com a outra e, assim, de enriquecer suas experiências.

Escolher uma instituição específica e buscar compreender como essa “traduz” uma prescrição legal vai além de uma análise de seu Projeto Político-Pedagógico; passa por olhar para toda a rede que orchestra o sistema educativo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos:** orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade. Belo Horizonte: UFMG/FaE/CEALE, 2009.

_____. **Ensino fundamental de nove anos:** orientações para a inclusão da criança de 6 anos de idade. Brasília, DF, 2006. p. 19-21.

DOYLE, W. Academic work. **Review of Educational Research.** vol. 53, n. 2, 1983.

DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula:** uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Moderna, 2003.

EDITORA POSITIVO. **O que é o Sistema Positivo de Ensino?** Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/sistemas-de-ensino/sistema-positivo-de-ensino.html>>. Acesso em: 29 out. 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à Educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educ. Pesqui.** [online]. 2008, vol. 34, n. 2, p. 273-289.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRAGO, Antonio Viñao; ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade:** a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

GIMENO SACRISTÁN, José. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000.

INSTITUCIONAL. Editora Positivo: Curitiba. Disponível em: <<http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/institucional.html>> Acesso em: 13 nov. 2013.

LC. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 21 de outubro de 2013. Mimeo.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

PS. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 29 de outubro de 2013. Mimeo.

RP. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 20 de outubro de 2013. Mimeo.

=====

RR. Entrevista concedida a Caroline Battistello Cavalheiro. Florianópolis, 07 de novembro de 2013. Mimeo.

VIÑAO, Antonio. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: _____. MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (org). **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

VYGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico** - livro para professores . São Paulo: Ática, 2009.

**Artigo recebido em 05/02/2015.
Aceito para publicação em 20/08/2015.**

¹ As informações que qualificam a metodologia escolhida como estudo de caso podem ser melhor exploradas na íntegra da dissertação publicada, a qual se encontra disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3697

² Dissertação disponível em: http://www.tede.udesc.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3697

³ *A infância e sua singularidade* (KRAMER, 2007); *O brincar como um modo de ser e estar no mundo* (BORBA, 2007); *Letramento e alfabetização: pensando a prática pedagógica* (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007); *A organização do trabalho pedagógico: alfabetização e letramento como eixos orientadores* (GOULART, 2007); *Avaliação e aprendizagem na escola: a prática pedagógica como eixo da reflexão* (LEAL; ALBUQUERQUE; MORAIS, 2007).

⁴ A criança de 6 anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de Nove Anos: orientações para o trabalho com a linguagem escrita em turmas de crianças de seis anos de idade (MEC, 2009).

⁵ Fonte: SINEP/SC, disponível em: <http://www.sinepe-sc.org.br/conteudo/historico-do-sinepe-sc/>. Acessado em 31 de out de 2013.

⁶ A instituição investigada não autorizou que fossem realizadas cópias dos cadernos e, por esse motivo, toda exemplificação de tarefas foi realizada por meio de atividades semelhantes, localizadas na internet, o que significa que a referência aqui citada não corresponde, necessariamente, à fonte original.