

**SALTO** PARA O  
**FUTURO**

# O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

Ano XXIII - Boletim 1 - ABRIL 2013

# O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

## SUMÁRIO

**Apresentação..... 3**

*Rosa Helena Mendonça*

**Introdução..... 4**

*Luiza Olivia Lacerda Ramos*

**Texto 1 - Currículos por ciclo e o direito à formação qualificada na alfabetização ..... 9**

*Roberto Sidnei Macedo*

**Texto 2 - Dignidade da pessoa humana: do direito a uma educação por direitos..... 17**

*Luiza Olivia Lacerda Ramos*

**Texto 3: Currículo, aprendizagem e ludicidade: assegurando os direitos das crianças pequenas ..... 23**

*Rosemary Lacerda Ramos*

# APRESENTAÇÃO

## O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

A publicação *Salto para o Futuro* complementa as edições televisivas do programa de mesmo nome da TV Escola (MEC). Este aspecto não significa, no entanto, uma simples dependência entre as duas versões. Ao contrário, os leitores e os telespectadores – professores e gestores da Educação Básica, em sua maioria, além de estudantes de cursos de formação de professores, de Faculdades de Pedagogia e de diferentes licenciaturas – poderão perceber que existe uma interlocução entre textos e programas, preservadas as especificidades dessas formas distintas de apresentar e debater temáticas variadas no campo da educação. Na página eletrônica do programa, encontrarão ainda outras funcionalidades que compõem uma rede de conhecimentos e significados que se efetiva nos diversos usos desses recursos nas escolas e nas instituições de formação.

Os textos que integram cada edição temática, além de constituírem material de pesquisa e estudo para professores, servem também de base para a produção dos programas.

A primeira edição temática de 2013 traz como tema *O currículo no ciclo de alfabetização*, que conta com a consultoria de Luiza Olivia Lacerda Ramos (pesquisadora da UFBA e professora da UNFACS). Os textos *Currículo por ciclos e o direito à formação qualificada na alfabetização*, *Dignidade da pessoa humana: do direito a uma educação por direitos* e *Currículo, aprendizagem e ludicidade: assegurando os direitos das crianças pequenas* consubstanciam a proposta de educação como direito que emerge da concepção de alfabetização defendida pelos autores, com ênfase na implementação do ciclo de alfabetização nas escolas brasileiras.

É com a expectativa de uma participação efetiva dos professores e professoras nos diferentes espaços do programa que apresentamos mais esta edição do Salto para o Futuro.

Rosa Helena Mendonça<sup>1</sup>

1 Supervisora Pedagógica do programa Salto para o Futuro (TV Escola/MEC).

# O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

## INTRODUÇÃO

*Luiza Olivia Lacerda Ramos*

### ITINERÂNCIAS SOBRE CURRÍCULO: O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO

O que se anuncia, como foco, para o currículo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental? Como se definem os direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização e quais são? Em que se assenta a importância da dimensão integradora da alfabetização e a área da Linguagem e seus componentes curriculares de Língua Portuguesa e Arte? No processo de alfabetização e letramento, que relação existe entre a visão integrada da realidade na conjuntura atual e as áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e seus componentes curriculares – História e Geografia? Quais elementos mobilizadores estão presentes na gestão da aprendizagem das crianças de 6 a 8 anos de idade e como se efetiva a garantia dos direitos de aprendizagem destes meninos e meninas?

Estas indagações se apresentam como *fiões condutores* de um bate-papo instigante desta edição temática, que tem como foco o currículo no ciclo da alfabetização. Dentre outras expectativas, tem-se especialmente a de que os professores e as professoras que dedicam seus trabalhos aos anos iniciais do Ensino Fundamental, notadamente os três primeiros anos, possam encontrar elementos que os auxiliem na compreensão sobre o currículo articulado aos direitos de aprendizagem, compreendendo, ao mesmo tempo, a aprendizagem como um direito e, assim sendo, um dever que o adulto deve garantir.

Como ponto de partida, é essencial compreender o que se anuncia, como foco, para o currículo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental, que deve assegurar:

*“I - a alfabetização e o letramento; II - o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, a Literatura, a Mú-*

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora da Universidade Salvador (UNFACS). Consultora desta edição temática.

*sica e demais artes, a Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia; III – a continuidade da aprendizagem, tendo em conta a complexidade do processo de alfabetização e os prejuízos que a repetência pode causar no Ensino Fundamental como um todo e, particularmente, na passagem do primeiro para o segundo ano de escolaridade e deste para o terceiro” (RESOLUÇÃO nº 07 de 2010, art. 30).*

Partindo do princípio de que todas as crianças podem aprender e que a criança, a partir dos seis anos de idade, encontra-se em uma idade ótima para a apropriação, de maneira sistematizada, do sistema alfabético, no desenvolvimento do currículo do ciclo de alfabetização, especialmente no que se refere à área da Linguagem e do componente curricular Língua Portuguesa, a alfabetização precisa ser entendida para além da simples aquisição de um código que a criança precisa investir esforços para codificar e decodificar.

Compreende-se que a criança tem direito à apropriação de um sistema alfabético complexo e que só estará alfabetizada quando se apropriar deste sistema, ou seja, além de ela aprender a codificar e decodificar este código, ela reconhece e domina grafemas, fonemas, morfemas com compreensão, fluidez e proficiência da língua escrita por meio de

palavras, textos e livros em contextos significativos de leitura e de escrita, ou seja, em situações reais de uso social da língua. Portanto, é preciso o desenvolvimento de um currículo que leve as crianças a dominar os princípios alfabéticos e compreender como se estrutura esse sistema de escrita.

É importante destacar que um ciclo de três anos para a alfabetização das crianças, compreendendo a faixa etária de seis a oito anos de idade, exige o comprometimento da gestão em todas as suas esferas, pois quando se assume a alfabetização enquanto política pública de Estado e se estabelece um período para que isso ocorra, tal decisão demarca e qualifica um tempo para que haja investimentos efetivos, assegurando que todas e cada uma das crianças do sistema educacional brasileiro de fato sejam alfabetizadas. Sendo assim, o ciclo de três anos para a alfabetização faz sentido, pois ele, enquanto compromisso de gestão pública, explicita e define para os professores alfabetizadores e gestores educacionais objetivos precisos do que de fato se concebe como uma criança alfabetizada ao final de três anos, bem como demarca para as redes e sistemas de ensino os direitos de aprendizagem fundamentais e básicos para o aprendizado da leitura e da escrita no decorrer desse tempo.

O ciclo de três anos é um tempo necessário para que a gestão imprima uma sistematização, uma regularidade de rotina para

as aprendizagens da leitura e da escrita e assegure todas as condições para que isso ocorra. Nesse tempo, a criança deverá: apropriar-se do processo inicial da aquisição da leitura, ou seja, do domínio do código; criar correspondências inteligentes entre as letras e as raízes da língua; dominar a morfologia das palavras; dominar a correspondência grafemas/fonemas. Mas é também necessário que, paralelamente a essas aprendizagens, a criança possa se apropriar da leitura com fluidez, proficiência e compreensão em relação direta com o uso social deste sistema alfabético em ambientes, situações e momentos significativos de leitura e escrita, para assim construir conhecimentos que a conduzam, com sucesso, a partir do 4º ano, ao processo mais aprimorado da apropriação do sistema alfabético: a organização gramatical mais complexa da língua.

Para tanto, precisa-se de um currículo em que a parceria inteligente alfabetização e letramento qualifique o processo de alfabetização e possibilite a organização, de forma racional, de situações e atividades de leitura e escrita significativas em contextos também significativos para a criança. Exige-se, assim, um currículo que promova um trabalho intelectual exaustivo por parte das crianças de compreensão das combinações

grafofônicas; de mobilidade entre letras e grafemas; de correspondência espaço temporal; de compreensão das regularidades das correspondências grafemas/formas; de compreensão da frequência dos grafemas; de compreensão da complexidade das estruturas silábicas; de realização de escolhas inteligentes e racionais de fonemas e grafemas para a construção das palavras.

A criança tem direito a se apropriar do sistema alfabético em contextos reais e significativos de leitura e de escrita, de forma que ela possa elaborar saberes que possibilitem a transformação cultural por meio da leitura e da escrita, para além do registro da palavra. Essa é uma das belezas da alfabetização na perspectiva do letramento, ou seja, a conquista da leitura e da escrita como uma ferramenta política de inclusão e transformação social!

Entender o percurso educativo destas crianças, tendo em vista o direito à alfabetização, é compreender seus direitos de aprender, brincar, serem únicas e respeitadas, por exemplo. Esta compreensão situa a alfabetização como um elemento integrador entre as áreas de conhecimento, especialmente as linguagens.

## **EDIÇÃO TEMÁTICA: O CURRÍCULO NO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO<sup>2</sup>**

*A edição temática **O Currículo no Ciclo de Alfabetização** apresenta um breve percurso histórico da organização escolar por ciclos no país e a atual concepção do ciclo de alfabetização como garantia do direito de aprendizagem. O currículo nos três anos iniciais do Ensino Fundamental; a definição de direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização; a importância da dimensão integradora da alfabetização com as demais áreas do conhecimento numa perspectiva interdisciplinar; a gestão e a garantia dos direitos de aprendizagem para as crianças de 6 a 8 anos de idade.*

### **TEXTO 1 - CURRÍCULOS POR CICLO E O DIREITO À FORMAÇÃO QUALIFICADA NA ALFABETIZAÇÃO**

O primeiro texto da edição temática trata do direito à formação qualificada na alfabetização, argumentando em favor do ciclo de alfabetização de três anos, por entender que essa concepção curricular vai ao encontro da forma como as crianças de seis anos se desenvolvem em meio à pluralidade dos seus contextos de vida e de aprendizagem. Defende que nesse processo o Ensino Fundamental reveja seus valores tradicionais, reconhecendo que a alfabetização plena implica tomar a criança dentro de uma especificidade sociopedagógica, com uma cognição e uma vida afetiva próprias e apropriadas. Nestes termos, recomenda um processo de alfabetização pleno que se movimente num *tempoespaço* heterogêneo, justamente para pleitear os diversos ritmos de aprendizagem sem, entretanto, perder de vista objetivos sociais relevantes para a alfabetização das crianças.

7

### **TEXTO 2 - DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO POR DIREITOS**

O segundo texto da edição temática trata do direito a uma educação por direitos como elemento fundamental da dignidade da pessoa humana, defendendo a atual concepção do ciclo de alfabetização como possibilidade de garantia do direito à aprendizagem. Em seguida, faz uma proposição de direitos de aprendizagem para o ciclo de alfabetização e, por fim, aborda a importância da dimensão integradora da alfabetização com as áreas do conhecimento numa

<sup>2</sup> Os textos desta publicação eletrônica são referenciais para o desenvolvimento dos assuntos abordados na edição temática **O currículo no ciclo de alfabetização**, com veiculação no programa Salto para o Futuro/TV Escola em abril de 2013.

perspectiva interdisciplinar. Por estes tópicos, situa a alfabetização como um processo integrado a um fazer interdisciplinar sem rupturas de visões de mundo, justamente para atender aos diversos olhares acerca dos fenômenos da vida, sem, entretanto, perder de vista o todo e a parte que compõem o mundo das crianças.

### **TEXTO 3: CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E LUDICIDADE: ASSEGURANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS**

O terceiro texto da edição especial trata do direito de aprender, que é distinto do direito de acesso à educação básica, este último assegurado na LDB n. 9.394/96. Destaca que os indicadores educacionais e sociais têm revelado que assegurar o acesso à educação, que implica direito à escola, não tem significado, efetivamente, assegurar a consolidação de aprendizagens significativas quanto aos bens culturais que precisam ser apreendidos, mediante a mediação docente. A autora do texto observa que nem sempre as experiências escolares estão associadas a êxito, ou seja, permitem realmente apreender o objeto em estudo. Dessa forma, não basta assegurar o ingresso à escola, faz-se essencial que as crianças e jovens *aprendam*.

8

#### **REFERÊNCIAS**

ESTEBAN, Maria Tereza (org.) *Escola, currículo e avaliação*. São Paulo: Cortez, 2003.

FORQUIN, Jean Claude. *As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa*. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 01, p. 187-198, 1996.

MOREIRA, Antonio Flávio (org.) *Currículo: políticas e práticas*. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

RIBEIRO, Viviane Raquel. *O currículo do Ciclo Inicial de Alfabetização de Minas Gerais: inovação ou continuidade?* Uma análise da proposta curricular do ciclo inicial de alfabetização da rede pública estadual de Minas Gerais - 2003/2004, 2008. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, MG.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2004.



## TEXTO 1

# CURRÍCULOS POR CICLO E O DIREITO À FORMAÇÃO QUALIFICADA NA ALFABETIZAÇÃO

Roberto Sidnei Macedo<sup>1</sup>

### INTRODUÇÃO

Toda orgulhosa, *Emille*, aos 6 anos de idade, diz feliz: “Agora eu sou do primeiro ano!”. Orgulha-se dessa condição quando afirma sua satisfação pelos gestos de felicidade do seu corpo, achando-se diferenciada de suas colegas que ainda não chegaram ao “primeiro ano”, um lugar mais alto em termos de importância escolar, atribuído pela cultura da sua escola para se concluir a alfabetização. Mostra seus “deveres”, exhibe um livro de papel ofício grampeado que diz estar escrevendo em casa com lápis de cor, com capa e tudo, em que os personagens são os membros da sua família, suas colegas e os personagens dos seus livros de história. Dizendo-se estilista, assina desenhos de modelos de roupa feminina que faz a seu modo, encomendados pelas pessoas da família. Tem uma paixão especial pelos livros de histórias infantis. Acorda e “chama o sono” lendo em voz alta, tropeçando em algumas sílabas mais difíceis para ela, bem como não

escolhe a hora e o que as pessoas estejam fazendo para perguntar sobre o significado de algumas palavras que já lê com alguma desenvoltura, mas que não compreende. Por exemplo, ao ter lido na escola o livro *O natal dos selerepes*, indagou o que era “selerepes”, e seus avós tentaram explicar. *Emille* tornou a olhar a palavra, não demonstrou muita compreensão e foi fazer outra coisa. Parece, no seu silêncio próprio e apropriado, precisar de mais tempo para compreender expressões letradas tão dificilmente elaboradas para ela. O mundo letrado chegou a *Emille* num processo intenso de sedução, dos títulos dos livros aos avisos dos corredores do seu prédio, incluindo os diversos outdoors da cidade. Onde houver texto a seduzi-la *Emille* fixa o olhar, lê autonomamente e, se necessário, pergunta o significado insistentemente. Certo dia chegou feliz porque no “campeonato de leitura” da escola ganhou das colegas.

Mas *Emille* também faz queixas envolvendo

1 Doutor em Ciências da Educação (Paris VIII) e Professor Adjunto da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

suas experiências curriculares do “primeiro ano”. Queixa-se, em meio às suas narrativas, que em geral são expressas logo que chega da escola, que está triste porque agora não senta mais nas mesinhas redondas com o grupo de colegas, não pode levantar toda hora, nem conversar como conversava antes. Na sala, as carteirinhas são individuais. Não brinca como antes na escola, queixa-se de que brinca pouco. Não tem mais muito tempo de brincar livremente. *Emille* demonstra frustração diante dessa forma de ludicidade agora presente na sua experiência escolar do “primeiro ano”. *Emille* está no Ensino Fundamental aos seis anos, e a organização escolar, muitas vezes, se esquece de que a infância é *presença* nesta etapa do ensino. Há uma preocupação maior com a homogeneização pedagógica, a ludicidade é amputada, os deveres são considerados como atividade fundamental. Competições de leitura, feiras de conhecimento e outras atividades já fazem parte do mundo escolar de *Emille*, que vive o orgulho de estar na “sala do primeiro ano” e, ao mesmo tempo, a melancolia de ter deixado para trás a ludicidade que orientava intensamente toda sua formação na escola, bem como a interação polimórfica que expressa como criança, agora mais limitada a espaços, tempos e formas muito comuns que fazem parte da organização do ensino fundamental. *As músicas que tudo inspiram em termos de atividade pedagógica na educação infantil não fazem mais parte do repertório de Emille.* Os desejos

e frustrações de crianças nesta etapa da escolarização emergem para nós como reveladores e analisadores de pontos a serem discutidos com atenção. Nestes termos, uma indagação se impõe: o que a itinerância curricular e formativa de *Emille* nos diz sobre o contexto formativo da educação fundamental de nove anos, tomando como reflexão a especificidade da educação infantil e do processo de alfabetização nele experienciado?

## **ALGUMAS REFLEXÕES ATUAIS IMPORTANTES PARA A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA**

Faz-se necessário pontuar que é preciso se compreender a educação infantil no âmbito da educação básica como uma especificidade pedagógica articulável. Dissolver a educação infantil nos princípios e métodos da educação fundamental é não reconhecer que a criança precisa de uma educação diferenciada.

*Aproximar articulando* esses dois momentos educacionais é um procedimento que nos direciona justamente para a complexidade do desenvolvimento e da aprendizagem como fenômenos sociointerativos, culturais e temporais. *Este é um valor fundante do ciclo de alfabetização nos três anos do ensino fundamental.*

É preciso que qualquer orientação norteadora sobre a educação das crianças parta

das suas existências e necessidades concretas, compreendendo que o conhecimento do mundo envolve afeto, prazer, desprazer, fantasia, brincadeira, movimento, poesia, ciências, artes, linguagem, música, matemática etc., que para criança a brincadeira é uma forma de linguagem, assim como a linguagem pode ser uma forma de brincadeira (KUHLMANN JR., 1999), que o *polimorfismo* é a forma de expressão preponderante deste mundo outro.

Convencido da necessidade de parâmetros para a educação da infância, o MEC (BRASIL, 1995, p. 11), apresentou critérios de qualidade para que a educação infantil respeitasse os direitos fundamentais das crianças, que compreendemos não se referirem apenas à aprendizagem, mas à *formação de qualidade onde a aprendizagem valorada está presente*: nossas crianças têm direito à brincadeira; nossas crianças têm direito à atenção individual; nossas crianças têm direito a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; nossas crianças têm direito ao contato com a natureza; nossas crianças têm direito à higiene e à saúde; nossas crianças têm direito a uma alimentação sadia; nossas crianças têm direito a desenvolver sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; nossas crianças têm direito ao movimento em espaços amplos; nossas crianças têm direito à proteção, ao afeto e à amizade; nossas crianças têm direito a expressar seus sentimentos; nossas crianças têm direito a uma

especial atenção durante seu período de adaptação à creche; nossas crianças têm direito a desenvolver sua identidade cultural, racial e religiosa.

## O DIREITO DA CRIANÇA À FORMAÇÃO

O que podemos concluir dessas elaborações autonomistas e emancipacionistas é que devemos não apenas falar de direito à aprendizagem, mas do direito à *formação qualificada, em que a aprendizagem valorada se encontra*. Toda aprendizagem tem que ser submetida a processos ampliados de debate sobre sua qualidade. Na medida em que nem toda aprendizagem é boa, e a formação requer uma aprendizagem eleita como formativa, esse é o âmbito da sua valoração, do contrário podemos estar repetindo padrões e crenças legitimados por centros de poder da educação fora e dentro dos governos, sem reflexões profundas sobre suas pertinências e relevâncias formativas. Neste mesmo veio devemos nos interrogar: quem elege o que é formativo para as crianças? Como se elege o que é formativo para elas e para quê? Vale dizer que, para nosso interesse de texto, o formativo para as crianças em formação implica compreender ‘o quê’ e ‘como’ elas estão aprendendo, envolvendo os *atos de currículo* (MACEDO, 2010; 2012) que fazem a mediação dessa aprendizagem. Portanto, não devemos trabalhar apenas em prol do **direito à aprendizagem**, mas do

**direito à formação qualificada**, em que estão presentes aprendizados cognitivos, psicomotores, psicossociais, éticos, estéticos, políticos, culturais e espirituais em processos de qualificação dessa própria formação. É neste contexto que o *currículo que orienta a formação deve ser compreendido como um dispositivo pedagógico valoroso que seleciona, organiza e dinamiza conhecimentos, atividades, tempos e valores a serem aprendidos e em processo de aprendizagem, visando sempre a uma formação qualificada. Todo currículo só se legitima se for valorosamente formativo. Ou seja, proporcione a oportunidade de aprendizagens capazes de inserir o formando no exercício de uma cidadania participativa* (BRASIL, 2004; 2006)

## **A ALFABETIZAÇÃO DAS CRIANÇAS COMO UMA CONSTRUÇÃO SOCIOPEDAGÓGICA**

É Merleau-Ponty (1990) que vem nos provocar, preferindo sempre positivar a criança, isto é, realçar suas expressões.

Alfabetizar é, pelo domínio significativo e refletido da linguagem falada e escrita, possibilitar a autonomia cidadã, vista pelo ângulo de uma alfabetização plena de leituras

referenciadas do mundo, em todas as suas expressões. Para Merleau-Ponty (1990), por exemplo, a expressão implica o conjunto indissociável e irredutível entre o sujeito e suas relações. São, portanto, *um só*.

Educadores como Paulo Freire, Emília Ferreiro, O'Neill e outros pensadores que refletem a alfabetização de uma forma crítico-construcionista vêm nos mostrando que o fenômeno da alfabetização se consubstancia

Alfabetizar é, pelo domínio significativo e refletido da linguagem falada e escrita, possibilitar a autonomia cidadã, vista pelo ângulo de uma alfabetização plena de leituras referenciadas do mundo, em todas as suas expressões.

numa complexidade multimediada, onde mediações socio-linguísticas, culturais, políticas, existenciais têm papéis fundamentais. Ora, se cada vez mais se atribui à linguagem uma característica polissêmica, multicultural, crítica e

constitutiva, como pode uma prática em que essa característica humana está no centro das preocupações cultivar uma ação descompromissada com sentidos e significados constituídos na e com as culturas de quem aprende e se forma?

## **A PERTINÊNCIA DE CURRÍCULOS POR CICLO E A FORMAÇÃO PELA ALFABETIZAÇÃO**

Partimos da premissa de que o tempo que

predominantemente organiza a formação na escola é um tempo ainda de *significado autoritário* e reduzido a uma certa reprodução cronológica. É um tempo que joga contra a singularidade, a itinerância-errância do aprender e a inventividade, tão importante para crianças em desenvolvimento. Essa temporalidade dificulta a emergência dos tempos heterogêneos, vividos, negociados, portanto, do trabalho democrático e responsabilizado com os tempos humanos e institucionais. Transforma-se o tempo em rotina, fabrica-se o tédio da repetição e planta-se o *beijo da morte* no tempo que se necessita para nutrir/oxigenar a aprendizagem do exercício da construção de espíritos criativos.

No seio dessa perspectiva é que surgem as propostas dos currículos por ciclo de aprendizagem e formação.

Para LIMA (2002, p. 9), o ciclo de formação é uma concepção que rompe com os modelos internalizados de aprendizagem:

Trata-se de uma concepção que está ligada a um projeto de educação que valoriza a formação global humana e que está fortemente corroborada, hoje, pela pesquisa em neurociência.

*[...] Educação por ciclos de formação é uma organização do tempo escolar de forma a se adequar melhor às características biológicas e culturais do desenvolvimento de todos os alunos. Não*

*significa, portanto, “dar mais tempo aos fracos”, mas, antes disso, é dar o tempo adequado a todos.*

A ideia de ciclo confere ao aprender o que ele é: um trabalho com conteúdos do assim chamado conhecimento formal, simultaneamente ao desenvolvimento de sistemas expressivos e simbólicos (LIMA, 2002, p. 9-10).

Esses tempos/períodos são variáveis como são heterogêneas as formas biológicas e culturais de os humanos aprenderem. Em termos operacionais, podemos verificar como as várias experiências de formação por ciclos se organizam, onde os tempos de aprendizagem mais longos, flexíveis, articulados e orientados pelas características culturais dos alunos e seus contextos são as experiências mais encontradas. A perspectiva do ciclo de formação é contrária à padronização e à homogeneização de conhecimentos.

Nestes termos, os professores precisariam atender aos ritmos, estilos e tempos diferentes de aprendizagem e, também, às experiências dos alunos, não como desvios, mas como facetas de uma realidade que merece ser conhecida, considerada e analisada no coletivo, para o estabelecimento de relações com o conhecimento e com a própria escola. Assim, esse processo estruturante de aprendizagem enfatiza a associação entre o conteúdo escolar, a idade de formação e as vivências próprias de cada idade.

No que concerne à avaliação na experiência da aprendizagem nos ciclos de formação há a necessidade de propor a cada aluno os caminhos de aprendizagens mais fecundos, de modo a otimizar o uso do tempo. A avaliação, portanto, tem um único e grande compromisso: a formação e seu processo pedagógico ampliado. Isso significa radicalizar a processualidade da avaliação, percebê-la como diagnóstico e acompanhamento refinado e atento aos anseios pedagógicos quanto a uma formação de qualidade socialmente referenciada.

**POR CONCLUIR:  
A PERTINÊNCIA  
DO CICLO DE  
ALFABETIZAÇÃO  
COMO DIREITO À FORMAÇÃO**

É fundamental entendermos que a alfabetização não significa uma capacidade simplificada de decodificação do mundo letrado, em que memorizações e compreensões limitadas ao ato de ler e escrever são suficientes. Os analfabetos funcionais que o Brasil produziu com suas campanhas de alfabetização equivocadas, porque simplificadoras do que é a compreensão do mundo pela leitura e a escrita, fazem parte de uma

estatística triste de prejuízos financeiros e resultados melancólicos.

Inserir o direito à formação pela alfabetização a partir dos seis anos, vivendo essa realidade num processo pedagógico atento aos objetivos socioeducacionais da alfabetização plena, além de ser uma possibilidade pedagógica totalmente fundamentada, traz

consigo a dignidade de um processo educacional que oferece a uma significativa parcela das crianças a possibilidade de viver de forma responsável a sua capacidade de alfabetizar-se de forma plena. É inconcebível para essa lógica ainda

É fundamental entendermos  
que a alfabetização  
não significa uma  
capacidade simplificada  
de decodificação do  
mundo letrado, em  
que memorizações e  
compreensões limitadas  
ao ato de ler e escrever são  
suficientes.

se cultivarem as expectativas estanques dos modelos fechados em temporalidades inflexíveis. O momento escolar da alfabetização encontra-se com um tempo de desenvolvimento infantil que é heterogêneo, *próprio e apropriado*, depende de fatores individuais, sociais, culturais e pedagógicos a serem trabalhados sem a cultura da penalização pelas reprovações e retenções, sem que isso dispense as retomadas com a conscientização da criança de que precisa aprender mais e melhor. Nestes termos, o pedagógico com-

petente e refinado encontra-se com o cuidado ético de se alfabetizar pela compreensão e valorização da cultura escrita, pela apropriação do sistema de escrita e pelo desenvolvimento da oralidade.

Entendemos ser esse um caminho para garantirmos, no contexto de análise desse texto, **o direito à formação pela alfabetização**.

Penso, ao concluir esse texto, em *Emille* se alfabetizando, encantada, mas sem as perdas da sua infância, de que ela tanto se resente, nesta sua experiência curricular “do primeiro ano”.

### **Atividade sugerida:**

Pautados em saberes psicogenéticos e socioculturais sobre o desenvolvimento cognitivo, afetivo, perceptomotor e social da criança, é importante ouvirmos crianças em **experiências escolares de alfabetização** no primeiro ano do Ensino Fundamental, com ou sem experiências por ciclos, perguntando-lhes sobre suas **experiências** curriculares e o que acham delas. Várias formas de expressão infantil podem ser utilizadas para tal. É necessário comparar as narrativas das crianças e analisar os conteúdos das suas expressões próprias em contraste com as outras.

Essa atividade permitirá compreender a experiência concreta da criança pela sua pró-

pria voz, constituindo subsídio importante para sua interpretação e uso pedagógico.

## **REFERÊNCIAS COMENTADAS**

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*. Brasília, julho de 2004.

**Comentário:** Enuncia princípios e elabora argumentos sobre o Ensino Fundamental de nove anos, incluindo considerações importantes sobre essa nova organização da educação básica brasileira.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO. Secretaria de Educação Fundamental. *Crítérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

**Comentário:** Explicita os direitos fundamentais da criança de forma a subsidiar projetos pedagógicos em educação infantil baseados nesses direitos.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. *Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à educação*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2006.

**Comentário:** Elaborar princípios e fornece fundamentos para se entender o que signifi-

ca o direito à educação das crianças de zero a seis anos.

KUHLMANN JR., M. “Educação Infantil e Currículo”. In: Ana L. G. Faria e Marina S. Palhares (orgs.). *Educação Infantil Pós-LDB: Rumos e Desafios*. Florianópolis, São Carlos: Editora da UFSC, Editora da UFSCAR, 1999.

**Comentário:** Nesta obra, a educação infantil é analisada a partir de uma profunda reflexão sobre a infância e suas formas de expressão, articulando essa condição com as propostas de educação infantil do Brasil.

LIMA, E. *Ciclos de formação: uma organização do tempo escolar*. São Paulo: Editora Sobradinho, 2002.

**Comentário:** Trata-se de uma autora que apresenta fecundas ideias sobre a natureza da pedagogia de ciclos e seus fundamentos.

MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

**Comentário:** Trata-se de uma obra onde se conceitua de forma clara o currículo, apresentando suas mais conhecidas teorias e os modelos curriculares contemporâneos mais utilizados, incluindo o currículo por ciclos de formação.

MACEDO R. S. *Compreender e mediar a formação*. Brasília: Liber Livro, 2010.

**Comentário:** Nesta obra, o autor aprofunda de forma densa seus estudos sobre o fenômeno da formação humana, vinculando-o também às questões curriculares.

MERLEAU-PONTY, M. *Merleau-Ponty na Sorbonne/Resumo de Cursos/Filosofia e Linguagem*. Campinas: Papirus, 1990.

**Comentário:** Nesta obra se encontra a forma com que este filósofo, Merleau-Ponty, analisa a infância de forma positivada, ou seja, tem suas expressões realçadas em vez de transformá-la num ser reduzido ao que é imaturo, insuficiente, incompetente.



## TEXTO 2

# DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA: DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO POR DIREITOS

Luiza Olivia Lacerda Ramos<sup>1</sup>

### EDUCAÇÃO COMO UM DIREITO

Início nossa conversa buscando compreender, do ponto de vista legal, a máxima contida nos documentos oficiais de que a educação é um “direito inalienável de todos os brasileiros” e, portanto, estados e municípios têm o dever de assumir e garantir a educação de crianças e jovens. Este direito à educação somente terá significado se houver também a qualidade que promova uma aprendizagem efetiva de meninos e meninas brasileiros, de modo a contribuir para sua participação ativa na sociedade e posicionamento crítico nas situações que os envolvam.

A Constituição Federal de 1988 cita em seu art. 205 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”. Neste sentido, família e sociedade são *convi-*

*dadas e convocadas* à realização desta tarefa agora qualificada como coletiva.

Por esta direção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 de 1996, em seu art. 5º, destaca que “o acesso ao Ensino Fundamental é direito público subjetivo”. As atuais orientações curriculares nacionais também compreendem a educação como um direito subjetivo de todo cidadão brasileiro e o Ensino Fundamental como uma etapa significativa na formação da criança em pleno desenvolvimento. Nessa fase do desenvolvimento humano, as potencialidades e experiências estão irrigadas de curiosidades e expectativas, portanto, as crianças estão abertas a todos os desafios que lhes forem propostos. É preciso, então, debater não apenas sobre o acesso, mas também sobre a sua *permanência* na escola em que condições adequadas de aprendizagem são fundamentais. É mister, nesse momento, tomar a aprendizagem como um *direito da criança* e um *dever da escola*.

1 Doutoranda em Ciências da Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e professora da Universidade Salvador (UNFACS). Consultora desta edição temática.

Para melhor assegurar a formação nessa etapa de desenvolvimento humano, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais baseiam as possibilidades educativas no *direito de toda pessoa ao seu pleno desenvolvimento*, à preparação para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. A mesma diretriz entende que o fundamento está na responsabilidade que o Estado brasileiro, a família e a sociedade têm em *garantir* a democratização do acesso, a inclusão, a permanência e a conclusão com sucesso das crianças, na instituição educacional, a aprendizagem para continuidade dos estudos e a extensão da obrigatoriedade e da gratuidade da Educação Básica.

Pelo exposto neste texto, a Educação Básica é concebida como direito e considerada, como alicerce indispensável para o exercício da cidadania em plenitude, do qual depende a possibilidade de conquistar todos os demais direitos, previstos no ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90), o qual assegura, à criança, todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa, as oportunidades oferecidas para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. São direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito mútuo, à liberdade, à convivência familiar e comunitária (artigos 2º, 3º e 4º).

Com este entendimento, a Educação Básica é condição indispensável para o exercício em plenitude do direito à cidadania, portanto, direito universal. É o espaço, o tempo e o contexto em que meninos e meninas aprendem a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações físicas, socioemocionais, cognitivas e especialmente socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças.

## **DIREITOS DE APRENDIZAGEM PARA O CICLO DE ALFABETIZAÇÃO**

A possibilidade do acesso ao Ensino Fundamental aos 6 (seis) anos permite que todos os meninos e meninas brasileiros usufruam o direito à educação, num ambiente educativo mais focado à alfabetização e ao letramento, à aquisição de conhecimentos de outras áreas e ao desenvolvimento de diversas formas de expressão.

Esse acesso da criança a partir dos seis anos de idade no Ensino Fundamental tem como perspectivas, conforme prevê a base legal, “melhorar as condições de equidade e qualidade da Educação Básica, estruturar um novo Ensino Fundamental e assegurar um alargamento do tempo para as aprendizagens da alfabetização e do letramento”.

Por sua vez, a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curricu-

lares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos, prevê em seu art. 30 que os três anos iniciais do Ensino Fundamental devem assegurar a alfabetização e o letramento e, ainda, o desenvolvimento das diversas formas de expressão, incluindo o aprendizado da Língua Portuguesa, da Literatura, da Música e das demais artes, da Educação Física, assim como o aprendizado da Matemática, da Ciência, da História e da Geografia.

Corroborando com isto, para a UNESCO, a alfabetização “é essencial para a comunicação e a aprendizagem de todos os tipos, e uma condição de acesso fundamental às sociedades do conhecimento de hoje”.

Por esse sentido, o direito à educação implica o direito à alfabetização e o *direito a aprendizagens básicas* no ciclo que constitui este “tempo” de alfabetizar: os três primeiros anos. E quais seriam estas aprendizagens básicas? Relembrando, fecundamente, Delors, retomo quatro aprendizagens fundamentais, que serão, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: aprender *a conhe-*

*cer*, que consiste na curiosidade e na abertura para os saberes do mundo; aprender *a fazer*, que está no campo do desbravamento, do arriscar e errar em busca do acerto; aprender *a conviver*, que traz o desafio das relações e sugere a autoanálise e o respeito a todos, começando em si mesmo; e, por

fim, aprender *a ser*, que, talvez, seja o determinante por tocar na formação individual dos meninos e meninas cidadãos em seu objetivo de viver.

Outrossim, trata-se também de assegurar que todas as meninas e meninos brasileiros estejam *alfabetizados na perspectiva do letra-*

*mento* até os oito anos. Para tal, exige-se um trabalho focado e conjunto na gestão, envolvendo todos os atores internos e externos à escola, assumindo, juntos, uma finalidade maior em torno do ciclo da alfabetização, redefinindo primeiramente os Projetos Políticos Pedagógicos e priorizando elementos curriculares, teóricos e práticos voltados para a alfabetização e o letramento.

Tomar a aprendizagem como um direito é abrir horizontes para perceber um currículo

Tomar a aprendizagem  
como um direito é abrir  
horizontes para perceber  
um currículo mais  
comprometido com o fazer  
das crianças, considerando  
especialmente seus saberes,  
suas vivências e seu tempo  
de brincar, imaginar, criar  
hipóteses e testá-las.

mais comprometido com o fazer das crianças, considerando especialmente seus saberes, suas vivências e seu tempo de brincar, imaginar, criar hipóteses e testá-las. Nesta fase inicial de formação e desenvolvimento humanos e de acesso ao mundo letrado, é propor uma escola que incansavelmente promova ambientes e tempos prazerosos e, cotidianamente, inove e se dinamize, trazendo o mundo da criança para dentro das salas de aula. É estruturar ambientes formativos que tenham como aspectos relevantes a ludicidade, a fantasia, o mundo infantil que, ao contrário do que se vê hoje, não se encerra na saída da educação infantil.

É, ainda, perceber o rito da passagem que deve ser instalado entre educação infantil e ensino fundamental. Pois a criança de seis a oito anos nutre-se do presente, do aqui e agora, agindo com uma intensidade que traz da educação infantil. Suas potencialidades de ser criança devem ser exaltadas e, a cada passo dado, devem ser valorizadas. Esta criança alimenta-se de elogios e aprende motivada, tendo suas qualidades destacadas das suas fragilidades.

Daí, ser pertinente investir seguramente num processo de formação continuada, que coloque sobre a mesa a proposta da escola e revise seus conceitos de alfabetização e letramento; que considere os espaços escolares desde as carteiras que serão disponibilizadas a estas crianças até o acesso delas

aos livros de literatura da escola. E, ainda, que seja sensível e atenta às relações que se estabelecem entre a família e a escola e como este vínculo pode fortalecer o desenvolvimento dessas crianças.

## **A DIMENSÃO INTEGRADORA DA ALFABETIZAÇÃO COM AS ÁREAS DO CONHECIMENTO NUMA PERSPECTIVA INTERDISCIPLINAR**

Conforme Morin, compreender e realizar uma educação, entendida como um direito individual humano e coletivo, implica considerar o seu poder de habilitar para o exercício de outros direitos, isto é, para potencializar o ser humano como cidadão pleno, de tal modo que este se torne apto para viver e conviver em determinado ambiente, em sua dimensão planetária.

Um currículo contextualizado aproxima favoravelmente o processo educativo das experiências dos alunos. Para tanto, a integração dos conhecimentos escolares é uma premissa para que avancemos em direção a um trabalho mais colaborativo, que supere a fragmentação hoje presente na organização dos componentes curriculares.

Propostas e indicativos para se pensar currículo integrado nos tempos e espaços dedicados à alfabetização e ao letramento passam por ideias que, hoje, já se colocam em prá-

tica, ainda que timidamente, ao longo deste vasto Brasil: organização curricular em torno de eixos temáticos; organização de unidades de ensino focadas em projetos interdisciplinares com base em temas geradores; currículos construídos em rede; propostas de tempos formativos em torno de conceitos-chave ou conceitos nucleares. Estas, dentre outras, são possibilidades que despontam visando implementar a integração de saberes, notadamente a interdisciplinaridade, tanto no campo dos conceitos como no campo dos métodos.

## **PARA CONTINUAR PENSANDO**

Posto isso, a alfabetização deve ser entendida e defendida como um processo integrado a um fazer interdisciplinar sem rupturas de visões de mundo, justamente para atender aos diversos olhares acerca dos fenômenos da vida, sem, entretanto, perder de vista o todo e a parte que compõem o mundo das crianças.

Como se vê, o ordenamento jurídico apresenta normas para moldar e garantir a dignidade da pessoa humana, para assegurar

uma vida digna a todo e qualquer cidadão. Justamente aqui a educação tece elementos que dão forma ao conteúdo mínimo para conquistar e exercer essa dignidade. A alfabetização e o letramento dos seis aos oito anos de idade e o direito de aprender e se desenvolver são elementos essenciais e, ao mesmo tempo, prioritários para o desenvolvimento da equidade social.

## **A alfabetização e o letramento dos seis aos oito anos de idade e o direito de aprender e se desenvolver são elementos essenciais e, ao mesmo tempo, prioritários para o desenvolvimento da equidade social.**

Referindo-se, então, aos meninos e meninas mais carentes e necessitados, a garantia da alfabetização e do letramento nas séries iniciais do Ensino Fundamental passa a ser uma das condições que ofertam possibilidades para que eles possam viver em sociedade, sobretudo

uma vida digna, como condição essencial para uma existência também digna.

É fundamental, nessa perspectiva, concluir destacando o *papel do Estado* na garantia do direito a uma educação de qualidade, considerando-a enquanto direito inalienável de todos os cidadãos e condição primeira para o exercício pleno dos direitos: humanos, tanto os sociais e econômicos quanto os civis e políticos.

Neste percurso, *cada sistema* é também responsável pela elaboração do seu respectivo plano de implantação, procedendo a estudos, com a devida abertura para o debate, na perspectiva de garantir o direito ao aprendizado, especialmente da infância.

Por fim, devem ser considerados também os núcleos celulares – famílias – que compõem a sociedade como mobilizadores e reguladores do sistema, para fazer valer e garantir a dignidade da pessoa humana por meio do *direito a uma educação por direitos*.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC/SEB/DPE/COEF. *Ensino Fundamental de Nove Anos – Orientações Gerais*. Brasília: julho de 2004.

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria de Educação Fundamental. *Critérios para um atendimento em Creches que Respeite os Direitos Fundamentais das Crianças*. Brasília: MEC/SEF/COEDI, 1995.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTE. Secretaria da Educação Funda-

mental. Lei nº 11.525/2007: acrescentou § 5º ao art. 32, incluindo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do Ensino Fundamental.

DELORS, Jacques (Coord.). Os quatro pilares da educação. In: *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez. p. 89-102.

LIMA, E. *Ciclos de formação: uma organização do tempo escolar*. São Paulo: Editora Sobra-dinho, 2002.

MACEDO, R. S. *Currículo, campo, conceito e pesquisa*. 5ª ed.. Petrópolis: Vozes, 2011.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA/UNESCO. *O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012*. Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2009.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

## TEXTO 3

# CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E LUDICIDADE: ASSEGURANDO OS DIREITOS DAS CRIANÇAS PEQUENAS

Rosemary Lacerda Ramos<sup>1</sup>

*Sobre o DIREITO de aprender*

*“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” – Art. 205, Constituição Federal de 1988.*

*“É direito de todo ser humano o acesso à educação básica” – LDB n. 9.394/96.*

*“Toda pessoa tem direito à educação” – Declaração Universal dos Direitos Humanos.*

Dentre todos estes direitos ora citados, “assegurar o direito à aprendizagem” é o que vem sendo ostensivamente discutido no âmbito da educação básica, especialmente após a promulgação da Lei n. 11.274, que altera a LDB n. 9.394/96. Há que se assegurar legalmente o “direito a aprender” se a aprendizagem já se inicia com o nascimento, conforme indicam os estudos da Psicologia? Ou até mesmo durante a vida intrauterina, conforme revelam as novas descobertas desta ciência (ELIACHEFF, 1995)?

Independentemente do ponto de partida teórico, há consenso de que, na infância, a criança se inicia entre a ação e a experiên-

cia de seu próprio conhecimento de mundo. Os saberes se ampliam progressivamente, à medida que ela tem contato com o meio e tenta compreender o mundo que a cerca. Assim, primeiramente com a descoberta de si mesma, depois com a descoberta do outro, a criança vai preparando-se para os desafios de sua vida futura: aprender a conhecer, a conviver e a fazer. Por esta lógica, se a aprendizagem é inerente ao ser humano, direito inalienável e fundamental, que por sua própria natureza biopsicossocial é impossível de ser cerceada, não seria um contrassenso defender o “direito a aprender”? Ou melhor, é possível impedir uma criança de aprender? Parece-nos que não. Contudo,

23

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UFBA) e Diretora da Faculdade de Tecnologia e Ciências de Salvador (FTC).

se considerarmos que o “ato de aprender”, embora esteja vinculado à vida do ser, por sua própria natureza, encontra-se vinculado, também, a um processo de escolarização para permitir ao ser humano o acesso aos bens culturais, cabe-nos aprofundar a reflexão!

O direito de aprender é distinto do direito de acesso à educação básica, este último assegurado na LDB n. 9.394/96. E o que os indicadores educacionais e sociais têm revelado é que assegurar o acesso à educação, que implica direito à escola, não tem significado, efetivamente, assegurar a consolidação de aprendizagens significativas quanto aos bens culturais que precisam ser apreendidos, mediante a mediação docente: Nem sempre as experiências escolares estão associadas a êxito. E êxito, neste caso, implica apreender o objeto em estudo. Deduzimos, pois, que assegurar o ingresso à escola não basta. Faz-se essencial que as crianças e jovens *aprendam!* Ultrapassamos os limites do que poderíamos considerar inadmissível.

Consideramos que, dentre todos os direitos civis para os quais o mundo tem lutado e lutou por 5.000 anos, o direito de aprender é, sem dúvida, essencial. Envolve, além da história de vida do sujeito e suas aprendizagens sobre o mundo em que se insere, os processos de escolarização e acesso ao saber científico em todos os seus níveis de escolarização, iniciando-se desde a educação infantil.

Quando se estabelecem leis para assegurar a alguém o direito a algo, significa reconhecer a usurpação desses direitos e, ainda, a vulnerabilidade em que estão inseridos aqueles sujeitos de direito, neste caso, as crianças. E quanto maior é a vulnerabilidade em que elas estão inseridas, menor é a sua aprendizagem, quando justamente essa aprendizagem deveria ser garantida para quebrar o ciclo de exclusão e pobreza em que esses alunos estão presos há gerações.

Se a escolarização está associada à aprendizagem, que por sua vez é síntese, objetivo e eixo central do que se busca como educação de qualidade para todas e cada uma das crianças brasileiras, assegurar práticas educativas que de fato revertam em mediações eficazes faz-se essencial para a consecução deste objetivo.

Uma vez na escola, as crianças e jovens têm o direito de permanecer estudando, e de se desenvolverem, aprenderem e concluírem toda a Educação Básica na idade adequada, tendo em vista o que estabelece a legislação, mas, também, a maturidade social, psicológica, afetiva, emocional, cognitiva, biológica, entre outros aspectos, da criança. E a UNICEF aponta três características que devem estar presentes como garantia da qualidade da educação: ela deve ser integral, contextualizada e com atenção individualizada.



Se a escolarização está associada à aprendizagem, que por sua vez é síntese e eixo central do que se busca como educação de qualidade para todas e cada uma das crianças brasileiras, importa assegurar práticas educativas que, de fato, revertam em mediações eficazes para as aprendizagens se consolidarem significativamente.

Mas como trilhar este caminho? Intensificando o diálogo entre a estrutura e o funcionamento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, ampliando os direitos de acesso à cultura escolar, além de ampliar o tempo em estudo. Não nos esqueçamos de que, no que concerne a assegurar o direito das crianças à aprendizagem, o tempo dedicado para isso é fator crucial para que elas se envolvam nas tarefas de aprendizagem. A ampliação da jornada escolar diária de 4 horas para as 7 horas, proposta pela LDB n. 9.394/96, posiciona-se como ação primordial para obter tempo satisfatório no desenvolvimento do conjunto de aprendizagens exigidas pelos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais, quebrando o círculo vicioso da pobreza e reduzindo a desigualdade social. Educação é, antes de tudo, um direito.

No âmbito da discussão sobre turno e contraturno, cabe destacar que a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral.

## OS ESPAÇOS/ TEMPOS DEFINIDORES DO CURRÍCULO - TURNO OPOSTO E CONTRATURNOS

No âmbito das discussões sobre o alongamento do tempo escolar, destacamos as duas grandes categorias de aproximação semântica sobre jornada escolar ampliada: a noção de integralidade (tempo integral e educação integral, por exemplo) e a noção de complementaridade (ações educativas complementares, turma complementar, Segundo

Tempo, contraturno, turno inverso, atividades extracurriculares, entre outras).

A proposição de uma política de educação integral transcende os objetivos da ampliação do tempo escolar como medi-

da que visa alcançar unicamente melhores resultados de aprendizagem ou ampliação desse tempo apenas como adequação da escola às novas condições e demandas das famílias. Embora o tempo seja condição necessária para efetivação da Educação Integral, esta não se resume ao conceito de tempo integral. Repousa, sim, na ampliação das oportunidades de aprendizagem conduzidas por um educador.

No âmbito da discussão sobre turno e con-

traturno, cabe destacar que a existência por si só de um turno complementar não significa educação integral. Há que haver intencionalidade pedagógica para superar a fragmentação presente nesta proposta temporal, ao favorecer o diálogo entre as atividades desenvolvidas e o currículo escolar, correspondendo, efetivamente, à formação integral pretendida.

Assim, deve-se ter em vista o que se ensina /o que se aprende no tempo expandido e como gerir pedagogicamente esse tempo. A intencionalidade político-pedagógica firma o olhar, o rumo, o caminho e os resultados que se quer imprimir na educação de crianças e adolescentes.

Educar integralmente significa pensar a aprendizagem por inteiro. Um segundo desafio é desmistificar a concepção de que as atividades desenvolvidas no contraturno são consideradas mais prazerosas e lúdicas do que aquelas desenvolvidas no tempo regular.

A experiência educativa dos estudantes nesta jornada ampliada, quer seja no conceito de integralidade ou complementaridade do tempo, deve corresponder às necessidades educacionais dos alunos, tendo como objetivo ofertar-lhes espaço e tempo, ou seja, condições, para que eles permaneçam na escola, consolidando suas aprendizagens de forma significativa.

No caso em que a experiência implique o

trabalho sistemático da criança com dificuldades de aprendizagens, faz-se necessário, de forma anterior à inserção neste tempo alongado, um acompanhamento sistemático e por uma criteriosa avaliação que venha apontar os progressos, as habilidades e atitudes desenvolvidas pelo aluno. E, tratando-se de um tempo ampliado e da educação das crianças, defendemos, especialmente, a inclusão do lúdico no espaço escolar.

## **A LUDICIDADE PRESENTE NA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO**

A criança inicia-se em processos de aprendizagem desde que nasce. Aliás, desde a gestação, defendem alguns. E é justamente a partir de ações que denominamos lúdicas que elas exploram e conhecem o mundo e suas relações, aprendendo sobre os mesmos.

Desde os primeiros contatos do bebê com o mundo exterior, a relação com o outro/os é vivida, em especial, pelo brincar. Através desta atividade, insere-se no mundo, agindo sobre e com os objetos e as pessoas.

Esta relação favorece a construção da autonomia, que para Jean Piaget começa a constituir-se desde a fase sensório-motora e vai consolidando-se com o desenvolvimento da noção de reciprocidade, quando o respeito mútuo é bastante forte para que o indivíduo experimente, interiormente, o exercício da empatia. A criança chega à autonomia pro-

priamente dita quando descobre que a verdade é necessária nas relações de simpatia e de respeito mútuo (PIAGET, 1994, p.155).

O valor das brincadeiras e jogos situa-se, também, na possibilidade de concretização do exercício, no plano imaginativo, da capacidade de planejar, simbolizar, representando papéis e situações cotidianas; e no caráter social das vivências lúdicas, que promovem e favorecem interações sociais significativas.

O brincar simbólico – o jogo de papéis –, portanto, é elemento de “transformação criadora das impressões, para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança” (VYGOTSKI, 1999, p. 43). Nele e com ele a criança cria a partir do que conhece, das oportunidades do meio e em função das suas necessidades e preferências.

À medida que tem contato com o mundo, a partir das impressões percebidas, o que a criança vê e o que ela escuta constituem-se eixos para sua futura criação. A *partir* e *com* ‘o percebido’ ela estrutura a sua fantasia, que progride e desencadeia num complexo processo de transformação em que se articulam dissociação e a associação como prin-

cipais componentes do processo.

Ao ponderar, extensivamente, sobre o tipo de jogo que querem utilizar, as condições do ambiente para que o jogo aconteça, bem como as regras que devem ser aplicadas, as crianças desenvolvem sua capacidade de raciocinar, de julgar (isto ao verificar o que é e o que não é apropriado ao momento), de argumentar, de como chegar a um consenso, reconhecendo o quanto isso é importante

para dar início à atividade em si.

Ao brincar, elas aprendem a coexistir numa situação de igualdade, criando noções de propriedade e de relacionamento, de respeito e de normas, tomando consciência de que

representam parte de um todo social, de uma situação global. Essa consciência contribui para sua socialização.

Esta possibilidade de se envolver em uma legislação específica – que se expressa na cultura lúdica atinente à ação de brincar e jogar – permite à criança experimentar tanto as convenções estipuladas pela sociedade como as suas variações, no momento em que empreende a elaboração das leis – as leis do jogo – questionando, conseqüentemente, valores morais. A cultura lúdica é “composta

### O desenvolvimento humano, no processo de constituição do EU, requer a integração de duas experiências: além de agradar a nós mesmos, também agradar aos outros.

por um sem número de esquemas que permitem iniciar a brincadeira, já que se trata de produzir uma realidade diferente daquela da vida cotidiana” (BROUGÈRE, 1998, p. 24).

O desenvolvimento humano, no processo de constituição do EU, requer a integração de duas experiências: além de agradar a nós mesmos, também agradar aos outros. Assim, a aprovação paterna/materna e, mais tarde, a do adulto em geral, nos jogos e brincadeiras das crianças, configuram-se como um incentivo para a formação da sua individualidade, permitindo-lhes se sentirem reconhecidas por si mesmas, sendo que, durante os primeiros anos de vida, ocorre a substituição do pensamento de que o que elas fazem dá prazer pelo pensamento de que são elas, em si mesmas, que dão prazer (BETTELHEIM, 1988, p. 153).

Assim, as atividades lúdicas – jogos e brincadeiras da criança – demonstram ter uma singularidade peculiar. Ao mesmo tempo em que possibilitam à criança a exploração e o conhecimento do mundo e das relações que a cercam, também dão suporte para a elaboração da frustração, do desprazer que advém com a percepção de que nem sempre seus desejos podem ser satisfeitos e, ainda, das marcas oriundas de conflitos que, por vezes, se apresentam em nossa vida.

As brincadeiras, os jogos da criança, são elementos potenciais para o seu desenvolvimento e aprendizado e, ao observá-la brin-

car, desvela-se sua estruturação mental, sua maneira de pensar, assim como o conteúdo de seus pensamentos e sua maneira de sentir, ou seja, a maneira como organiza sua experiência de vida, bem como a transição que passa da heteronomia à autonomia, através da prática e consciência das regras contidas nos jogos e brincadeiras.

## **A INTERAÇÃO PARA O FAZER – GESTÃO DE PROCESSOS: PEDAGÓGICO, ADMINISTRATIVO E FINANCEIRO, SINTONIZADOS COM ESTE FAZER**

Três são os ingredientes essenciais para garantir que as turmas de 6 anos façam uma boa transição para o Ensino Fundamental: estrutura física adequada em toda a escola, professores bem formados e um currículo consistente e claro na intenção de ensinar e adequado às possibilidades e necessidades formativas e expressivas das crianças.

Como se observa, a ludicidade na escola remete à dicotomia cuidar/educar. Tal equívoco evidencia uma concepção de que nem a creche, nem a pré-escola, sejam consideradas escola, sendo a primeira um lugar qualquer onde se “deposita” as crianças cujas mães precisam trabalhar, e a segunda um espaço de preparação para a entrada na “verdadeira escola”, como são considerados os anos precedentes de estudo no Ensino Fundamental. Assim, o tempo passa sem que os

educadores atinem para o que significam os primeiros anos de vida em termos de crescimento somático, desenvolvimento cognitivo, da personalidade e das relações sociais.

Quer na Educação Infantil quer no Ensino Fundamental, a relevância da ludicidade exige uma compreensão fundamental: a atividade ora se manifesta de forma espontânea, ora dirigida. Daí a pertinência de duas funções – a lúdica e a educativa<sup>2</sup>. Na escola, as brincadeiras e jogos podem aparecer em dois sentidos: amplo, como material ou situação que permite a livre exploração em recintos organizados pelo professor, visando ao desenvolvimento geral da criança, e restrito, como material ou situação que exige ações orientadas com vistas à aprendizagem.

A criança descobre-se através das brincadeiras e dos jogos. Bettelheim (1988) afirma que essas atividades não só podem dissipar a ansiedade, como servem para aumentar seu domínio sobre si própria e sobre o mundo: ela aprende quem é, quais os papéis das pessoas que a cercam e familiariza-se com a cultura em que vive. As crianças desenvolvem também o pensamento lógico, expandem o vocabulário, apreendem relações matemáticas e fatos científicos.

O conhecimento e a habilidade de apreensão de regras são decisivos para perceber correlações entre a linguagem falada e o sistema

de sinais usados na escrita, que têm regras convencionais e arbitrárias. Nisso reside uma das maiores dificuldades das crianças que se iniciam na aprendizagem da leitura e escrita. Deste modo, é de fundamental importância que os educadores saibam por quais brincadeiras e jogos elas se interessam e quais são os objetos que podem contribuir para sua atividade lúdica construtiva no espaço da escola.

Ressalte-se, mais uma vez, que a ação pedagógica intencional deve refletir na organização do espaço, na seleção dos jogos e na interação com as crianças, dando-lhes a liberdade de escolha do jogo e de participação. Isto favorece um exercício interno de continência, tão necessário à constituição da personalidade infantil. O que tem caráter lúdico não comporta imposição, por essa ser constrangedora.

A proposição de uma prática educativa lúdica implica uma atenção à criança, ao professor e à sua formação. Intenciona-se uma prática educativa que seja, sobretudo, inspirada nesta criança, pois ela não é um vir a ser, nem um adulto em miniatura, mas alguém que já é, desde sempre, uma pessoa, e que, mesmo estando dependente do adulto, em vários aspectos, tem, em seu caminhar, direitos de exercer, com plenitude, suas potencialidades afetivas, cinestésicas e cognitivas.

Seu brincar é a coisa mais séria do desenvolvimento infantil. Para uma prática pedagógica lúdica, há de se considerar a cultura infantil. Usualmente os professores conhecem e se interessam pelas diversas áreas do conhecimento, mas pouco se interessam em escutar as crianças, conhecer seus segredos e invenções.

A criança aqui é compreendida como um cidadão que tem direito de saber e aprender as coisas que o adulto já sabe, e deve ser respeitada em seu processo formativo. Ser brincante: suas brincadeiras e jogos constituem seu modo mais significativo de compreender a vida, desenvolver-se a partir das interações com o meio ambiente e com as estruturas que possui.

Como um ponto de partida para novos debates e reflexões, podemos citar que os direitos de aprendizagem garantidos para as crianças de seis a oito anos de idade recusam uma escola estagnada. Ao contrário, exigem uma gestão dinâmica e intensa que assuma e, ao mesmo tempo, promova reflexões profundas quanto ao seu papel e possibilidades do fazer alfabetização desde o âmbito curricular até o físico, envolvendo integralmente e quotidianamente a ludicidade na escola, no fazer pedagógico.

Nesta escola, há que se aproveitar todos os tempos com as crianças. Em seu turno e também seu “outro turno”, quer contratur-

no ou turno oposto, tais tempos devem ser focados no ato de alfabetizar e letrar. Contudo, respeitando as peculiaridades contidas no desenvolvimento físico, psíquico e moral das crianças nesta idade, a presença da ludicidade deve ser carro-chefe de todas as práticas da escola.

Para tanto, será preciso dinamizar, definir e organizar espaços para que estas práticas aconteçam, tais como: cantinhos de brinquedos, projeto brincadeiras, ludoteca, brinquedoteca, estante da magia, varal de fantasias, dentre outras possibilidades.

Tais espaços dependem, contudo, de iniciativa e investimentos. Assim, no planejamento financeiro da escola é fundamental estarem orçados estes investimentos, bem como a sua manutenção. A criança, nesta faixa etária, depende integralmente destas condições para seu pleno desenvolvimento.

Destaque também para o investimento intenso à formação continuada e em serviço dos professores que, mesmo em sintonia com a ludicidade, devem ter em mente, nos três primeiros anos, um trabalho diversificado e dinâmico focado na alfabetização e no letramento.

Respondem-se aqui às indagações iniciais deste texto: que o tripé – administrativo, financeiro e pedagógico – engendra um movimento harmonioso da escola e que à gestão cabe monitorar esta sintonia em parceria

com a família e toda a sociedade envolvida com o desenvolvimento pleno dos meninos e meninas brasileiros. E assim será possível dar os primeiros passos para uma escola de qualidade, direito inalienável de todos/as os/as cidadãos/ãs e condição primeira para o exercício pleno dos direitos humanos.

## REFERÊNCIAS

- ARIÉS, PHILIPPE. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BENJAMIN, Walter. *Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2009.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Tradução Arlene Caetano. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BROUGÈRE, G. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. (org.) *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.
- CAMARGO, Maria Aparecida Santana. *Teatro na Escola: a linguagem da inclusão*. Passo Fundo: UPF, 2003.
- ELIACHEFF, C. *Corpos que gritam: a Psicanálise com bebês*. São Paulo: Ática, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários às práticas educativas*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HERNANDÉZ, Fernando. *Catadores da Cultura Visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.
- HUZINGA, Johan. *Homo ludens. O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O jogo e a educação infantil*. 5. ed. São Paulo: Pioneira, 1994.
- KISHIMOTO, Tizuko M. (org.). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PIAGET, J. *O julgamento moral na criança*. São Paulo: Mestre Jou, 1977.
- PIAGET, J. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.
- SANTOS, Santa Marli P. dos. *Brinquedoteca: sucata vira brinquedo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1999.

**Presidência da República**  
**Ministério da Educação**  
**Secretaria de Educação Básica**

**TV ESCOLA/ SALTO PARA O FUTURO**  
**Supervisão Pedagógica**  
*Rosa Helena Mendonça*

**Acompanhamento pedagógico**  
*Soraia Bruno*

**Coordenação de Utilização e Avaliação**  
*Mônica Mufarrej*  
*Fernanda Braga*

**Copidesque e Revisão**  
*Magda Frediani Martins*

**Diagramação e Editoração**  
*Equipe do Núcleo de Produção Gráfica de Mídia Impressa – TV Brasil*  
*Gerência de Criação e Produção de Arte*

**Consultora especialmente convidada**  
*Luiza Olivia Lacerda Ramos*

**E-mail: [salto@mec.gov.br](mailto:salto@mec.gov.br)**  
**Home page: [www.tvbrasil.org.br/salto](http://www.tvbrasil.org.br/salto)**  
**Rua da Relação, 18, 4o andar – Centro.**  
**CEP: 20231-110 – Rio de Janeiro (RJ)**  
**Abril 2013**