

Jogo e letramento: crianças de 6 anos no ensino fundamental

Tizuko Morchida Kishimoto
Mônica Appezzato Pinazza
Rosana de Fátima Cardoso Morgado
Kamila Rumi Toyofuki

Universidade de São Paulo

Resumo

Discute-se uma prática curricular em que se alia o jogo ao processo de letramento no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos da Escola de Aplicação da USP. A análise do currículo assentado no lúdico como atividade importante para o letramento pode representar a possibilidade de integração de crianças de 6 anos e a superação dos desalinhos curriculares no âmbito da política pública de ampliação do ensino fundamental. A investigação, de caráter qualitativo, pautou-se em dados do acompanhamento das cinco turmas de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos do período de 2006 a 2010, com análise do plano de ensino, registros de desempenho das crianças, entrevistas com pais, depoimentos orais de crianças, registros da professora e relatórios da brinquedoteca. Os dados indicam que o currículo implementado, em seus aspectos estruturais e pedagógicos, atende as necessidades das crianças, ajusta-se às concepções de atividade, mediações e uso de jogos imaginários com apoio de signos e artefatos. Constatou-se que as mediações são mais adequadas quando há dois docentes para desenvolver atividades relacionadas à pedagogia de jogos destinados ao letramento. No plano das políticas públicas, a implementação dessa prática exigirá atenção para os aspectos estruturais e pedagógicos.

Palavras-chave

Jogo – Letramento – Ensino fundamental de nove anos – Políticas públicas – Currículo.

Correspondência:

Tizuko Morchida Kishimoto
FEUSP - Avenida da Universidade, 308
05508-040 – São Paulo / SP
E-mail: tmkishim@usp.br

Play and literacy: six-year-old children in fundamental education

Tizuko Morchida Kishimoto
Mônica Appezzato Pinazza
Rosana de Fátima Cardoso Morgado
Kamila Rumi Toyofuki
University of São Paulo

Abstract

The article discusses a curriculum practice in which playing is associated to the literacy process in the first year of the nine-year fundamental schooling at the School of Application of the University of São Paulo. A curriculum analysis grounded on the ludic as an important activity for literacy can improve the possibility of integration of six-year-olds, and help to overcome the curriculum disarray observed in public policies for the extension of fundamental education. The investigation, of a qualitative nature, was based on information collected with the five first-year classes of the nine-year fundamental education during the period from 2006 to 2010, and included the analysis of the teaching plans, children's performance charts, interviews with parents, children's verbal testimonies, teachers' records, and reports from the toy library. The data indicate that the curriculum implemented fulfils, in its structural and pedagogical aspects, the needs of the children, adjusting to the conceptions of activity, mediations and use of imaginary games with the support of signs and artifacts. It was observed that the mediations are more adequate when there are two teachers involved in developing the activities related to the pedagogy of games devoted to the literacy process. On the level of public policies, the implementation of this practice would call attention to structural and pedagogical aspects.

Keywords

Play – Literacy – Nine-year fundamental education – Public policies – Curriculum.

Contact:
Tizuko Morchida Kishimoto
FEUSP - Avenida da Universidade, 308
05508-040 – São Paulo / SP
E-mail: tmkishim@usp.br

Este artigo traz o relato de um trabalho colaborativo entre docentes da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Eafeusp) e pesquisadores da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). O estudo discute a proposta de uma experiência educativa em que se alia o jogo ao processo de letramento no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos (1º EF9). O pressuposto é que um plano de ensino assentado no lúdico e nas mediações como eixos do letramento pode representar a possibilidade de integração de crianças de 6 anos ao ensino fundamental e a superação de alguns desalinhos da política pública de ampliação desse nível de ensino.

A investigação, de caráter qualitativo (Lankshear, Knobel, 2008), pautou-se em dados colhidos na turma do 1º EF9, do período de 2006 a 2010, focalizando o plano de ensino, os registros de desempenho dos alunos, registros da professora da 1ª série, depoimentos de professoras de 2ª a 5ª séries (2010), entrevistas com pais e depoimentos das crianças em 2006, 2007 e 2010 e 99 relatórios do Laboratório de Brinquedos e Materiais Pedagógicos (Labrimp) que retratam as vivências com jogos e brincadeiras.

Ampliação do ensino fundamental de nove anos e a questão curricular

A LDBEN nº. 9.394/96 dispõe, no artigo 32: “o ensino fundamental com duração *mínima* de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública (...)” e, no artigo 87, parágrafo 3º, inciso I: (...) “matricular todos os educandos a partir de sete anos de idade e, *facultativamente*, a partir de seis anos, no ensino fundamental” (grifos das autoras). O Plano Nacional de Educação, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001, aponta como meta da educação nacional “ampliar para nove anos a duração do Ensino Fundamental obrigatório, com início aos seis anos de idade, à medida que for sendo universalizado o atendimento na faixa etária de 7 a 14 anos”. Tal política pública entrou em curso no ano de 2004.

O Parecer CNE/CEB nº. 24/2004 estabelece as normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos. A Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, altera o texto da LDBEN nº 9.394/96, tornando obrigatória a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental. Em sequência, o Parecer CNE/CEB, nº 6/2005, de 8 de junho de 2005, reexamina o de 2004 e o Parecer CNE/CEB nº 18/2005, de 15 de setembro de 2005, e traz orientações para a matrícula das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental obrigatório. A Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, modifica o texto da LDBEN nº. 9.394/96, ampliando o ensino fundamental para nove anos de duração (inciso I do parágrafo 3º, artigo 30), estabelecendo o prazo de implantação pelos sistemas de ensino até 2010 (artigo 5º).

Os argumentos para a ampliação do ensino fundamental para nove anos baseiam-se na urgência da construção de uma escola inclusiva, cidadã, solidária e de qualidade para todos e de maior tempo de permanência na escola (Brasil, 2004, 2007, 2009).

A pretensão do Ministério da Educação é a implementação de políticas indutoras de transformações na estrutura da escola, na reorganização dos tempos e espaços escolares e nas formas de ensinar, aprender, avaliar, organizar e desenvolver o currículo e trabalhar com o conhecimento, respeitadas as singularidades do desenvolvimento humano (Brasil, 2004, 2007, 2009).

Definem-se como objetivos da ampliação do ensino fundamental para nove anos: melhorar as condições de equidade e qualidade da educação básica; estruturar um novo ensino fundamental para que as crianças prossigam nos estudos, alcançando maior nível de escolaridade e tenham mais tempo para a alfabetização e o letramento (Brasil, 2009).

No plano curricular, o novo ensino fundamental requer um projeto pedagógico próprio, como afirma o Parecer CEB nº. 24/2004:

[...] os sistemas de ensino e as escolas deverão compatibilizar a nova situação de oferta e du-

ração do Ensino Fundamental a uma proposta pedagógica apropriada à faixa etária dos seis anos, especialmente em termos de organização do tempo e do espaço escolar, considerando igualmente mobiliário, equipamentos e recursos humanos adequados.

Conforme o Parecer CNE/CEB nº. 4/2008:

O Ensino Fundamental ampliado para nove anos de duração é um novo Ensino Fundamental, que exige um projeto político próprio para ser desenvolvido em cada escola. Essas recomendações estão explicitadas no documento Ensino Fundamental de Nove Anos: passo a passo do processo de implantação (2009).

Com o intuito de subsidiar o processo de implantação, o Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Básica, publicou, em 2006, o documento *Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos*, uma coletânea de nove textos produzidos por especialistas da área de educação que aborda temas como a singularidade da infância, expressões e desenvolvimento da criança, áreas do conhecimento, brincar, letramento e alfabetização, organização do trabalho pedagógico na escola e avaliação.

O documento chama a atenção para a aproximação de temas como alfabetização/letramento/brincadeira, que, historicamente, estiveram distanciados do currículo da escola. O brincar é tratado como “um modo de estar no mundo (...) uma expressão legítima e única da infância (...) um dos princípios para a prática pedagógica”. A brincadeira é entendida como “possibilidade para conhecer mais as crianças e as infâncias que constituem os anos/séries iniciais do ensino fundamental de nove anos”, e sugere-se que seja contemplada “nos tempos e espaços da escola e das salas de aula”. Ele aponta, ainda, como “incoerência pedagógica a exclusividade da alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental em detrimento das demais áreas do conhecimento” (Brasil, 2006, p. 10).

Outras publicações do Ministério da Educação procuram subsidiar as reflexões sobre a organização curricular no plano das esferas federal, estadual e municipal, a partir das unidades educacionais. Os documentos têm como alvo as equipes escolares, os professores e gestores, destacando-se: *Indagações sobre currículo – currículo e avaliação, de 2007*, e *Acervos complementares: as áreas do conhecimento nos primeiros anos do ensino fundamental*, de 2009.

Na esfera estadual, o documento *Orientações curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I*, publicado pela Secretaria da Educação em 2008, reitera a necessidade de discussão de currículo pelas escolas, propondo, dentre as ações orientadoras, o Programa Ler e Escrever.

Contudo, existe uma considerável distância entre as recomendações e propostas pedagógicas nos sistemas estaduais e municipais. Conhece-se pouco da organização curricular adotada nessas esferas administrativas e são escassos os estudos que focalizam e discutem os impactos da adoção de determinada orientação curricular na qualidade do ensino a partir da análise das práticas escolares.

O caso que será relatado representa o exemplo de esforço da própria equipe em implementar uma proposta, ou seja, uma iniciativa particular descolada do contexto da política pública das demais escolas da rede estadual.

Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo: contexto da pesquisa

Criada em 1959 pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), a Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, incorporada à Universidade de São Paulo em 1972, oferece ensino fundamental de nove anos (desde 2006) e ensino médio (desde 1985).

A Eafeusp, ao delinear, em 2005, um plano de ensino apropriado para essa nova realidade, antecipou-se aos documentos oficiais:

Para a implantação do Ensino Fundamental de nove anos, a Escola de Aplicação viu-se diante da necessidade de repensar os espaços educativos, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos, para atender às crianças de seis anos. Neste momento, surgiu, ainda, a oportunidade de rever currículos, conteúdos, práticas pedagógicas e de repensar todo o Ensino Fundamental. (Registros da professora, 2006, p. 1)

O desafio era a criação de uma nova estrutura curricular diferente daquela ofertada aos ingressantes do 1º ano do ensino fundamental de oito anos (1º EF8), que passavam a maior parte das quatro horas de aula dentro da sala, convivendo com um modelo curricular contendo duas aulas de Ciências, duas de História e Geografia, seis de Matemática e seis de Português, com pouco espaço para o jogo. Para esse propósito, foi firmado um processo de colaboração com docentes e pesquisadores da Faculdade de Educação. O referencial teórico foi buscado na literatura relacionada aos currículos e jogos e em duas produções do MEC, do final da década de 1990: Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNs) e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental I (PCNs).

Com a ampliação do ensino fundamental para 9 anos, o 1º EF9 passa a receber crianças com 6 anos completos ou a completar, o que exigiu a adequação a esse “novo” público, com a previsão de aspectos estruturais (sala de aula, contratação de profissionais) e pedagógicos (reestruturação do currículo, planejamento, propostas de atividades, acompanhamento e avaliação).

As orientações do Plano de Ensino indicavam que a sala do 1º EF9 não poderia ser “um adiantamento do Ensino Fundamental” e não poderia reproduzir “o currículo do 1º ano do Ensino Fundamental de 8 anos” (Plano de ensino, 2007, p. 1), pois o “trabalho com uma nova faixa etária requer a criação de um curso que respeite suas especificidades” (p. 3), conforme orientações da “teoria da atividade, de Leontiev”, de “valorizar motivações internas

das crianças em busca de metas e ações dirigidas para a busca dos objetivos” (p. 1). Tais pressupostos exigiriam uma nova proposta, diversa do modelo anterior de estruturação curricular por disciplinas, que privilegia geralmente a pedagogia transmissiva, conduzida pelo adulto. O cerne da estrutura curricular, ao fundamentar-se no conceito de atividade que concebe a aprendizagem como decorrente de motivos internos da criança que surgem no contexto social, exigiria o “respeito às características e necessidades das crianças” (p. 1) ou seja, daquelas provenientes da pré-escola que se dirigem para o ensino fundamental. Essa orientação implicaria preservar o direito ao brincar, a manutenção da atividade principal do período pré-escolar, acrescido de jogos e uso de signos e artefatos, concepções características da perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978, 1999), que foi a base para esta proposta curricular.

Embora a EA tenha o projeto curricular para o ciclo I e II do ensino fundamental de nove anos, neste artigo será focalizada apenas a turma de 6 anos.

O plano de ensino do 1º EF9 dispõe de objetivos no campo das linguagens, matemática e ciências naturais e humanas, tendo como base o jogo e o letramento. Não se pensa nos conteúdos curriculares na modalidade disciplinar, mas procura-se desenvolver atividades relacionadas às linguagens integradas (artes visuais, música, teatro, literatura e expressão corporal) para que a criança possa ter contato com múltiplas referências culturais (Plano de Ensino, 2007), como mostra a grade horária semanal, Quadro 1.

O tempo semanal não é segmentado em disciplinas, como matemática, português, ciências, história, geografia, típica dos currículos do ensino fundamental. A nova configuração atende projetos interdisciplinares; o letramento e a integração das linguagens aparecem em todos os momentos da rotina: em atividades na biblioteca, na roda de história, na cantoria, nos jogos, na produção de texto coletivo, no

tempo e espaço das artes, do movimento, nos momentos para cantar, escrever e ler músicas. O parque e a horta criam oportunidades para socialização, explorações imaginárias e científicas, e os jogos podem ocorrer em qualquer momento do tempo semanal, tendo espaços específicos para seu uso.

Mediações entre crianças, adultos e objetos são previstas nos jogos de alfabetização e

matemática, nas rodas de história e de novidades, acrescidas de suportes culturais expressos nas artes, educação física, horta e cantoria. As crianças têm direito aos brinquedos e brincadeiras na brinquedoteca e no parque, espaços importantes para observação de seus interesses e necessidades para ampliação de experiências.

Quebra-se a cultura do confinamento das crianças (Perrotti, 1990) “apenas no interior da

Quadro 1 – (Rotina) Tempo semanal da turma de 6 anos – 2 semestre de 2010

HORÁRIO	SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA
13h30 – 14h00	Rotina Calendário Chamada/ Crachás Lição de casa	Rotina Calendário Chamada/ Crachás Lição de casa	Rotina Calendário Chamada/ Crachás Lição de casa	Rotina Calendário Chamada/ Crachás Lição de casa	Rotina Calendário Chamada/ Crachás Lição de casa
14h00 – 14h30	BIBLIOTECA -Roda de história -Leitura individual ou em pequenos grupos	CADERNO DE PALAVRAS & HISTÓRIAS (Leitura)	RODA DE HISTÓRIA	CANTORIA	ARTE
14h30 – 15h00	-Biblioteca circulante	RODA DE HISTÓRIA	PASTA DE LEITURA	HORTA	
15h00 – 15h30	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO	RECREIO
15h30 – 16h00	FOTOGRAFIA DA PALAVRA (Jogo)	ARTE	VOCÊ SABIA? Roda de novidades e curiosidades	HORTA	BIBLIOTECA Roda de história ou contadora de história
16h00 – 16h30	EDUCAÇÃO		EDUCAÇÃO	PARQUE	ESPAÇOS
16h30 – 17h00	FÍSICA	PARQUE	FÍSICA		PROJETO
17h00 – 17h30	HISTÓRIA MALUCA (Texto coletivo)	PROJETO	JOGO MATEMÁTICO		
17h30 – 18h00	ESPAÇOS			RODA DE HISTÓRIA	LIEA

OBS.: Quinzenalmente, as crianças visitam o Labrimp, nas quartas-feiras, das 14h às 15h ou das 16h às 17h.

Fonte: Registros da professora, 2010, p. 2.

sala”, quando se aproveitam outros espaços da escola e da universidade para educar por meio de jogos e brincadeiras. A perspectiva adultocêntrica dá lugar à escuta da criança (Oliveira-Formosinho, 2008), com um tempo específico na semana, denominado “Você Sabia?”, o que resultou em novas alterações curriculares. A agitação das turmas do 1º ciclo do ensino fundamental levou à criação de dois horários: um recreio para os menores (1º e 2º anos) e outro para os maiores (3º, 4º e 5º anos), fruto da observação de que as crianças não são iguais e requerem atenção e espaços diferenciados.

Os jogos e materiais destinados ao letramento permeiam as práticas pedagógicas: crachás de nomes, bingo (letras do nome, letras, letra inicial das palavras, objetos de cozinha, números), jogo de linguagem – chamado batebate alfabeto – em que letras formam pares (minúsculas/maiúsculas, imprensa/cursiva), percurso do alfabeto, loto para leitura, jogo do alfabeto no pátio, desafio das figuras (escrita com letras móveis), uso do normógrafo (letras vazadas), desenho e escrita com giz no pátio, blocos lógicos, dominó, uno, jogos de cartas, parlendas, jogo de percurso, jogo do número no pátio, jogos de palitos, entre outros.

A “rotina do dia” é escrita na lousa e lida com as crianças. Além da estabilidade que proporciona às crianças, que sabem quando e o que farão ao longo do dia, as palavras do dia passam a fazer parte do repertório do grupo. A revisão do calendário é uma prática diária não só para acompanhar os dias que passam, mas para marcar a chegada das datas importantes. É nesse momento que se comentam o tempo e a mudança das estações do ano. A “chamada” é realizada com a entrega dos crachás, utilizando diferentes dinâmicas com o objetivo de garantir, ao longo do ano, a apropriação e identificação da escrita dos nomes dos colegas, ampliando o repertório de palavras conhecidas.

Para que os alunos criem o hábito de realizar lições de casa de forma autônoma, tarefas simples são oferecidas diariamente e garante-se

na rotina o momento da explicação e correção coletiva das mesmas.

As aulas de Arte e Educação Física são ministradas por professores especialistas em espaços diferenciados: salas-ambiente (artes visuais, música, teatro e educação física), pátio coberto, descoberto, quadra poliesportiva e todo o complexo do Centro de Práticas Esportivas da USP.

No momento da “Fotografia da Palavra”, ocorre jogo com palavras, que serão posteriormente utilizadas para elaborar um texto coletivo, tendo a professora como escriba, na hora da “História Maluca”, e no tempo do “Caderno de Palavras e Histórias” a turma retoma a “história maluca” inventada através da leitura.

Na “Cantoria”, uma ex-professora da escola, aposentada, voluntária, ao violão, canta músicas da cultura infantil, cujas letras são utilizadas nas atividades de leitura e escrita da “Pasta de Leitura”. Na horta, os alunos cultivam verduras e legumes. Ao vivenciarem o processo de cultivo, do preparo do solo à colheita, aprendem no contexto, tendo consciência dos fatores envolvidos nessa prática produtiva.

No parque, predominam atividades motoras livres e, no interior da sala, no tempo curricular denominado Espaços, outras linguagens, opcionais, com jogos de construção, regras, escrita, desenho, recorte/colagem, leitura e modelagem. Nas visitas quinzenais à brinquedoteca, no Labrimp, garante-se o direito às brincadeiras, e a tecnologia é disponibilizada nos *softwares* educativos no Laboratório de Informática da Escola de Aplicação (Liea).

Nos tempos de história, há a leitura de diferentes gêneros textuais, trazidos pela professora ou pelas crianças. Nos dias em que a turma visita a biblioteca, há leituras individuais e/ou em pequenos grupos e rodas de leitura, conduzidas pela professora. Semanalmente, as crianças emprestam livros do acervo escolar e, quinzenalmente, participam da “contação” de histórias com bolsista da biblioteca.

Os projetos interdisciplinares planejados pelas professoras, destinados à investigação e ao

conhecimento do mundo, garantem momentos de pesquisa, vivência, conversas, registros e estudos que mobilizam a investigação e a aprendizagem.

Atividade, jogo e mediação

As concepções de atividade, jogo e mediação, na perspectiva sociocultural, podem esclarecer os fundamentos do plano de ensino do 1º EF9 e subsidiar a análise de suas práticas curriculares.

O conceito de atividade deriva do materialismo dialético e foi introduzido na teoria psicológica por Vygotsky, sendo posteriormente analisado por Sergei L. Rubinshtein e Aleksei N. Leontiev. O termo atividade pode ser mais bem compreendido na monografia de V. V. Davydov, *Problems of developmental teaching*, por ser considerada, pela editora Szekely, “o melhor trabalho sobre a questão” (1988, p. 3).

Segundo Davydov (1988), o conceito de atividade surgiu historicamente, com a atividade do trabalho produzido pelo homem, de reflexões sobre “transformações orientadas para metas e modificações (...) sobre a prática humana” (p. 9). A atividade relaciona-se com a representação, a consciência das necessidades e motivos internos do ser humano. O brincar, ao depender das necessidades e motivações internas da criança, torna-se uma forma específica de atividade, mas que se diferencia do trabalho produtivo por ser uma representação.

A relação entre o brincar e a atividade infantil é clara na teoria de Vygotsky (1978): “o brincar como situação imaginária difere substancialmente do trabalho e de outras formas de atividade” (p. 93), sendo uma das “subcategorias do brincar” (p. 94), que implica ação mental de tomada de consciência, “baseada em regras” (p. 98), que possibilita “a realização de tendências que não podem ser imediatamente gratificadas” (p. 94).

A brincadeira livre, ao exigir ações coerentes com o papel assumido, traz o constrangimento, que se impõe como regra. O contexto oferece um padrão da cultura que indica o papel de ser mãe/pai, o modelo de representação que

se impõe como regra para o brincar imaginário. A regra torna-se interna pela autodeterminação de ser mãe/pai, e a criança, menino ou menina, aprende a controlar seus desejos imediatos, gerando “o grande salto nesse desenvolvimento, que é a separação entre ação e significado” (Vygotsky, 1978, p. 100). Nesse salto, o significado passa a comandar a ação da criança, transformando o cabo de vassoura em cavalo, a/o boneca/o em filha/o. Essa mudança é “o fator principal no desenvolvimento” (Vygotsky, 1978, p. 101), que leva a construir novas funções mentais, típicas da zona de desenvolvimento proximal. O desejo impossível de se tornar realidade, “o de ser mãe/pai”, é satisfeito no brincar, quando se respeitam as regras sociais que definem esse papel. Utilizar regras no brincar é uma constante em toda a infância e acompanha as modalidades de brincar propostas por Vygotsky (1978). O papel das regras é fundamental no processo de aprendizagem, ao exigir percepção, memória, atenção e ações mentais integradas para buscar as representações simbólicas escolhidas pela própria criança para expressar na brincadeira. Neste processo, aprende-se a simbolizar, a dar significado às coisas e situações.

No final da creche ou início do pré-escolar, uma menina faz o bebê dormir, como vê a mãe fazer, como a situação observada em uma creche japonesa, onde a menina gêmea nina duas bonecas ao mesmo tempo, com uma mão em cada “bebê”, deitados nos acolchoados, lado a lado, utilizando “mais memória em ação do que nova situação imaginária” (Vygotsky, 1978, p. 103). Conforme a criança avança em seu desenvolvimento, os propósitos aperfeiçoam-se e ela ganha em flexibilidade e criatividade, inserindo inúmeras situações na sua imaginação, e não apenas as próximas. Cada vez mais a imaginação ganha poder: uma cadeira não é apenas para sentar, mas também para dar a mamadeira ao bebê e, depois, vira um trem. No final do período pré-escolar e início do fundamental, a imaginação é enriquecida com detalhes da vida cotidiana, exigindo que as ações sejam compatíveis com os dados da realidade.

“Na idade escolar o brincar não morre, mas é orientado para a realidade” (Vygotsky, 1978, p. 104), evoluindo com o uso de artefatos culturais. Entre as modalidades lúdicas mais apropriadas ao pré-escolar e início do fundamental, podemos apontar: 1) situação imaginária de atos próximos à criança; 2) situação imaginária diversificada, no auge da flexibilidade do símbolo; 3) situação imaginária voltada para temas da realidade; e 4) jogos e atividades com apoio dos signos e da linguagem.

Para a construção de uma forma de educar, de um currículo ou uma pedagogia específica para o letramento (Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza, 2007; Kishimoto, 2010), na perspectiva sociocultural, como é proposta para o 1º EF9, é preciso incorporar, ainda, a noção de mediação, o conceito mais importante para orientar processos educativos, que contém finalidades a buscar.

Mediações podem ser feitas por sujeitos (crianças e adultos), objetos (jogos e materiais), artefatos, como os signos e a linguagem, que mobilizam o pensamento, gerando ações de representação simbólica (Vygotsky, 1999; Daniels, 2003; Cole, 1999), configuração material, como técnicas mnemônicas, sistemas de contagem, símbolos algébricos, obras de arte, esquemas, diagramas, mapas, desenhos, e de natureza psicológica, como as funções psicológicas internas, que são mobilizadas quando conduzidas pela própria criança (Davydov, 1988).

As sinalizações, marcas, códigos escritos e desenhos “resultam de um complexo processo de desenvolvimento (...) que combina em si o natural e o cultural no comportamento da criança” (Vygotsky, 1999, p. 9), ou seja, a brincadeira com uso de signos inclui ao mesmo tempo os interesses e necessidades da criança e os elementos culturais e simbólicos provenientes da sociedade.

Pauzinhos ou bolinhas para marcar pontos nas brincadeiras, jogos de percurso com caselas com feijões ou piões, gestos e sons, dominós, jogo da memória, cartões com nomes de crianças, representação de objetos, animais e

eventos auxiliam a tomada de consciência das situações do cotidiano. Identificar códigos escritos, signos, placas de trânsito, sinalizações de supermercado ou das ruas é uma das tarefas da educação infantil que deve continuar no ensino fundamental, no processo de letramento (Kishimoto, 2010), vistas as brincadeiras ou mediações como prática social de atribuição de significados (Soares, 1998) e leitura do mundo (Freire, 1984).

O impacto do signo na mente infantil só ocorre quando a ação de estabelecer significado é conduzida pela própria criança, quando há a “construção do controle interno” (Clay, 1991), ou seja, quando ocorre a agência, como apontam as pesquisas (Clay, 1991; Hall, Larson, Marsh, 2003; Makin, Jones Diaz, 2005; Pahl, Rowsell, 2005; Vanderbroek, 2005) que investigam o letramento como prática social que inclui a cultura lúdica, mediações e recursos apropriados, que se inicia na educação infantil e continua no ensino fundamental.

Brincadeiras imaginárias voltadas para a realidade

Os registros da professora e dos bolsistas do Labrimp indicam que prevalece o brincar imaginário, voltado para o real, entre as crianças de 6 anos do 1º EF9.

Na brinquedoteca, uma criança, na área da construção, explica a diferença entre os “dinossauros de verdade”, como tricerátops e T-Rex, e os “dino-mutantes”, inspirados em desenhos. Ela inicia uma brincadeira de guerra com três dinossauros da família do “tricerátops” (mãe e duas filhas) e um T-Rex que sequestrou uma das filhas e coloca um chip no seu cérebro para evitar que se lembre da mãe. Há, na brincadeira de guerra, detalhes da tipologia dos dinossauros mesclada com outros dados da realidade, como a inserção de chips no cérebro, que alteram a memória (Relatório Labrimp, 20/03/2007).

Uma menina admira o longo cabelo da bolsista e convida-a para ir ao salão, no canto

da fantasia, onde lhe faz um penteado, coloca uma coroa e passa batom para que fique bonita. Pergunta quando ela volta e combina para sexta-feira, porque assim estará pronta para o fim de semana. Pouco depois, procura novamente a bolsista, alerta que ela está atrasada, pega-a pela mão e leva-a ao espelho, fazendo novo penteado, com apliques coloridos, que diz ter comprado porque, da outra vez, ela havia comentado que gostaria de usá-los, mas estavam em falta no salão. Tal sequência de atos aproxima-se de situações reais do cotidiano do salão de beleza (Relatório Labrimp, 27/03/2007).

Crianças do 1º EF9 criam situações imaginárias com riqueza de detalhes. Meninas brincam na área do médico distribuindo papéis de médica, assistente e paciente, com parto “cesária-normal”, complicações do parto, com a boneca demorando a chegar. Enquanto duas meninas brincam de organizar a vendinha e fazer compras, dois meninos fazem um assalto, criando tumulto, similar aos da vida real (Relatório Labrimp 10/03/2010). Tais situações de brincadeiras mistas entre meninos e meninas (Kishimoto, Ono, 2007) mostram a diversidade de papéis e temas que se aproximam do contexto real.

A imaginação integra-se nas atividades planejadas. Não se trata de separar o lúdico do não lúdico. A aproximação potencializa a aprendizagem, como demonstra a atividade de correspondência biunívoca na contagem até 10, com a parlenda “A galinha do vizinho” e o jogo “Caixa surpresa”, com uma galinha de pelúcia. Diante das perguntas das crianças: “É um lápis?”, “É um livro?”, as respostas da professora restringiam o universo das possibilidades: “É um animal”, “Não vive no mar”, “Tem duas patas”, “Tem asas”, “Bota ovo”. Quando descobrem que é uma galinha, a professora dá vida à galinha de pelúcia, que, no jogo simbólico, dialoga com as crianças:

– “Nossa! Eu já não aguentava mais ficar dentro dessa caixa!”

– “Tudo bem com vocês?”

No diálogo, “Dona Galinha” inicia a par-

lenda e as crianças continuam, demonstrando que já faz parte do repertório da maioria delas. “Dona Galinha” diz às crianças que está muito triste porque perdeu seus dez ovinhos e sugere que os façam com massa de modelar para ela chocar. As crianças aceitam a proposta e iniciam o trabalho. “Dona Galinha” confere a produção, inicia a contagem: “1, 2...” e deixa a criança finalizar. Às crianças que já tinham feito os dez ovinhos, Dona Galinha sugere a construção de um ninho para acomodar os ovos, enquanto circula pela sala para atender novas demandas (Registros da professora, 2010, p. 11).

O personagem “Dona Galinha”, no formato de um bicho de pelúcia que conversa com as crianças, dá suporte para a situação imaginária, cria um clima de envolvimento, atenção e concentração, com várias linguagens: visual, tridimensional, matemática, verbal, acrescidas dos signos (cantar a parlenda, contagem e construção de ovos), que funcionam como apoios externos para a compreensão da correspondência numérica. A professora observa que a maioria das crianças cantou a parlenda (a sonoridade e o ritmo usados na pronúncia dos números auxiliam a representação dos ovos), modelou os ovos e conferiu a quantidade pela contagem até dez; outras perceberam o erro e fizeram os ajustes, conferindo com “Dona Galinha”; e poucas ficaram cantarolando sem usar a representação (Registros da professora, 2010, p. 12). A consciência do significado dos números, que se adquire no contexto da ação, é o que caracteriza a atividade, na abordagem sociocultural discutida por Vygotsky, Leontiev e Davydov, diferindo de ações mecânicas e repetitivas, típicas de pedagogias transmissivas.

Na brinquedoteca e nos “espaços”, as crianças realizam várias brincadeiras e atividades, como reler um livro da roda de leitura, modelagem, desenho, recorte/colagem e jogos, como o quebra-cabeça, Lego educativo (conjunto de materiais exclusivos para educação), expressando suas motivações internas e conduzindo suas próprias ações (Vygotsky, 1999, 1978).

Mediações nas práticas curriculares

A análise das mediações destinadas ao letramento incidirá sobre três modalidades: sujeito, objeto e artefatos (Vygotsky, 1999). Como as mediações podem ocorrer em contextos de jogo e não jogo, foram selecionadas situações das práticas cotidianas do 1º EF9 em que o brincar continua se integrando ao uso de artefatos culturais.

Um dos exemplos de uso de materiais foi na descoberta dos saberes prévios das crianças. Com letras móveis, a professora diagnostica dificuldades dos alunos, bem como seus níveis de conhecimento sobre a língua portuguesa. O uso livre do material, primeiro passo para descobertas da criança (Bruner, 1976), indica a diversidade de exploração: algumas utilizam o material ignorando as letras, encantando-se com a possibilidade de construir casas e torres, ou enfileirando as peças dando “efeito dominó”, outras utilizam peças para escrever palavras ou o crachá para copiar seus nomes. Algumas crianças já escrevem e outras se encontram no estágio pré-silábico. Há as que se encantam com a escrita de seu nome e de pessoas queridas. Os pré-silábicos, em sua maioria, demonstram grande interesse em escrever corretamente, solicitando o constante auxílio dos adultos (Registros da professora, 2010).

Parlendas e rimas subsidiam a escrita, inicialmente pela sonoridade das palavras, etapa que antecede a escrita. Na brincadeira “caça às rimas”, a professora registra as palavras “identificadas pelas crianças” e conclui que elas se apropriam do conceito de diferentes maneiras: “as pré-silábicas e silábicas percebiam as rimas pela leitura, ou seja, pela sonoridade das palavras” (Registros da professora, 2010, p. 9). Para muitas crianças, duas palavras que iniciavam com a mesma letra já formavam uma rima – “Olha, prô, HISTÓRIA e HORTA. Rima!” (p. 9), apontando para a letra inicial das duas. Neste caso, prevalece o reconhecimento da letra pela percepção visual. Já as crianças silábico-alfabéticas e alfabéticas percebiam as rimas pela

escrita identificando a semelhança no final das palavras (Registros da professora, 2010).

Considerando as três rimas encontradas: ASSUSTADO – AMARRADO; DELICADO – MALVADO; FANTASIADO – ALUCINADO, uma criança pré-silábica observa a sonoridade da palavra: “Olha! Tudo tem ADO!”. Outra lembra o refrão de um funk: “ADO, ADO, ADO, cada um no seu QUADRADO!”. A professora comenta: “Gente, QUADRADO também termina com ADO!”. A menina que cantou o refrão se encanta com a descoberta e solicita: “Escreve, professora!” (Registros da professora, 2010, p. 9).

Tais registros indicam que as crianças pré-silábicas e silábicas se apoiam nas ilustrações e na memória dos sons para lerem “do seu jeito”. Já as silábico-alfabéticas e alfabéticas utilizam tanto a memória como as percepções, as imagens, a atenção de modo integrado (Vygotsky, 1999) para decodificar as letras e ler convencionalmente, de forma compatível com os significados postos pela cultura.

Na Fotografia da Palavra / História Maluca / Caderno de Palavras & Histórias, cada letra do alfabeto é investigada por meio de um jogo com palavras que se amplia com a criação de histórias coletivas. Palavras como “data”, “bode” e “calendário” geraram a história maluca: “O padeiro e o bode”:

O padeiro estava vendendo pão. Então, ele parou para marcar no calendário a data do seu aniversário. O bode apareceu, rasgou o calendário do padeiro e comeu todos os pães. O padeiro ficou bravo e subiu em cima do bode. O bode deu um coice no padeiro. Depois, o bode se arrependeu e comprou um calendário novo para o padeiro. Assim, os dois ficaram grandes amigos e fizeram muitos pães juntos. (Registros da professora, 2010, p. 4)

Não se trata de cópia e reprodução de palavras, mas as crianças criam textos, a partir das palavras-chave, utilizando histórias canônicas ou não canônicas, ou ainda experiências vividas. Os personagens do mundo animal humanizam-se e compõem roteiros nos quais o

foco é a criatividade, a produção de histórias, que são sempre atos de significação (Bruner, 1997), em mundos imaginários (Bruner, 2002), que dão a base para a ampliação das experiências de letramento.

Um exemplo de uso de artefato da cultura é o calendário, como comenta Gustavo: “Prô, nós ficamos dois dias em casa” (Registros da professora, 2010, p. 2), antecipando a fala da professora para orientar a marcação do sábado e do domingo no calendário. Outra criança comemora: “Falta só um dia para o Labrimp!” (Registros da Professora, 2010, p. 4).

A marcação do calendário funciona como signo (imagem visual), um suporte externo, que auxilia a reflexão. A localização de datas (visita ao Labrimp, aniversários das crianças) ajuda a compreender a noção de tempo e a pontuação nos jogos, a contagem.

Para o letramento matemático a professora aproveita o jogo das galinhas, organizando uma ficha com o desenho de duas galinhas e seus respectivos ovos. Em duplas, cada aluno marca a quantidade de ovos que “sua” galinha botou, a partir de sorteios aleatórios. Ao término do jogo, registram, com números, a quantidade de ovos botados pela “sua” galinha. Para muitas crianças o registro era um obstáculo, porém, na relação com seus parceiros ou com outras duplas, superaram suas dificuldades, o que evidencia o importante papel da mediação entre crianças, os sujeitos da ação (Vygotsky, 1999). Uma dupla recorreu ao cartaz da sala, com números de 0 a 100, para descobrir como escrever o número 17. Recitaram os números (auxílio mnemônico) e descobriram a escrita do algarismo visualizando o cartaz. Outras duplas que observavam utilizaram a mesma estratégia. Notam-se, neste caso, as mediações do objeto (cartela do jogo de duplas), dos signos (tabela de números da sala e a marcação mnemônica) e das crianças, as três modalidades de mediações que se integram: sujeito, objeto e signo (Vygotsky, 1999).

Em outro exemplo, as crianças separam a quantidade de palitos dentro de um saco, de

acordo com o número sorteado pela professora. Algumas não davam conta de separar os palitos dentro e fora do saco. Outras deixavam os palitos amontoados, enfileirados ou agrupados de acordo com os valores sorteados no jogo. A maioria das crianças não conseguiu a mesma quantidade de palitos, mesmo com a demonstração feita pela professora. Uma criança explica a razão desse fracasso: “Eles devem ter se distraído e pegado mais palitos” (Registros da professora, 2010, p. 20). Nesta observação, a criança ressalta o papel da atenção e percepção para o sucesso na atividade. A criança bem-sucedida nessa ação utiliza os palitos como signos externos e mobiliza funções mentais superiores, de forma integrada, utilizando atenção, memória, percepção e ação motora para pegar a quantidade correta de palitos (Vygotsky, 1999). A demonstração da professora de separar os palitos não é suficiente para a aprendizagem, que requer a agência da criança, a consciência dos motivos internos que mobiliza a busca de metas e objetivos para conduzir suas ações (Vygotsky, 1999; Clay, 1991; Bruner, 1976).

Durante um jogo que exige o registro de pontos de três jogadores em uma mesma tabela, perguntou-se como eles descobriram o vencedor. Algumas crianças tiveram dificuldade, outras produziram sentenças matemáticas para explicar os processos mentais utilizados para definir o vencedor. Entre os signos criados pelas crianças, encontram-se sinais convencionais ($3 + 5 + 2 = 10$), marcas pessoais ($3 - 5 - 2$ dá 10) e frases (3 mais 5 dá 8, mais 2 dá 10) (Registros da professora, 2010, p. 6).

Não é possível utilizar jogos sem a organização dos acervos, materiais e mobiliário, em quantidade e qualidade para atender as turmas. Mesas no formato de trapézio possibilitam a reorganização do trabalho em pequeno ou grande grupo, e as cadeiras, na altura da criança pequena, evitam que ela fique cansada, com as perninhas balançando, ou seja obrigada a ficar de joelhos para ter melhor visibilidade do que ocorre na sala. O ambiente adequado (Montessori, 1936) para uma educação de qualidade inclui

mobiliário e materiais, itens citados pelos documentos oficiais, mas inexistentes na realidade da maioria das escolas. No caso da Eafeusp, além do mobiliário, houve a compra de jogos pela escola, doação de pais, produção de jogos pesquisados pelas professoras e construídos pelo técnico de apoio educativo e aquisição de jogos destinados à leitura e escrita (projeto de pesquisador colaborador da universidade). A participação em grupo de estudo, que reúne profissionais da rede pública na Feusp, possibilita a discussão do uso dos jogos e da práxis (Kemmis, Smith, 2008), outra condição importante oferecida à professora do 1º EF9, inexistente na realidade das escolas públicas.

Em tempos em que se discute a qualidade da educação, é imprescindível que as políticas públicas considerem a infraestrutura e a proporção adulto/criança como variáveis fundamentais. No processo de letramento e alfabetização, a mediação é variável determinante.

Avaliação das práticas por crianças, pais e professores

Em 2006, com apenas uma turma de 30 crianças e dois adultos, metade conseguiu dominar o código escrito já em meados do ano. Esse índice não se manteve em 2007 e 2009¹, com a criação de mais uma turma, pois o único técnico de apoio teve que dividir o trabalho nas duas turmas. Segundo a professora (Entrevista, 2010), esse fator e as especificidades de cada agrupamento poderiam ser as causas da variação no escore nos anos subsequentes.

No entanto, houve progresso na escolarização, conforme depoimentos de professoras de 2ª a 5ª séries que acompanharam as crianças em outros anos: “Os jogos auxiliam o raciocínio matemático e a linguagem”, “as crianças são mais felizes, falam mais, aprendem e são mais expressivas e críticas”, “já estão acostumadas com a rotina escolar”, “chegam com mais autonomia no 2º ano”, “os que não estavam alfabetizados, quando chegavam no 2º ano tinham uma grande bagagem de conhecimentos

adquiridos no 1º ano que possibilitou avanços rápidos nas suas hipóteses de leitura e escrita”. “A turma de 6 anos teve proposta diferente dos que iniciaram com 7 anos. A ludicidade é bem maior, contemplando uma necessidade da faixa etária” (Professoras de 2º a 5º, 2010).

A escuta revela a visão positiva que as crianças têm da escola (Oliveira-Formosinho, 2008): “Porque teve um monte de coisa bacana e também tinha massinha, o lego, um monte de coisa legal”, “Era legal quando a gente fazia atividades”, “Eu achei legal porque a gente brincou bastante” (Crianças, 2007).

Para uma mãe, seu filho não aprenderia nada, o brincar “era exagerado”, porém ela reconhece que “as brincadeiras desenvolvidas contribuíram para a aprendizagem” (Mãe 1, 2007). Para outra, o projeto incentiva o desejo de ler, escrever, contar por meio de “jogos, caça-palavras, passatempos” (Mãe 2, 2007). Outra mãe comenta que, desde o primeiro ano, sua filha, que era tímida, começa a ler o letreiro “vende-se casa”, evidenciando que o letramento é uma prática social, de leitura do mundo (Mãe 3, 2007).

Uma mãe lembra a reunião em que se dizia para não esperar atividades de cópias e ditados para alfabetizar a criança. Ficou ansiosa, mas, de repente, seu filho começou a “ler placa, *outdoor*, gosta de gibi, acho que a biblioteca também ajudou, o trabalho com *sudoku* e, quando eu dei por mim, ele já estava lendo...” E conclui:

A minha concepção de 1º ano era de um monte de ditado, um monte de cópia, um monte de continha e não foi assim, foi tranquilo, superou as minhas expectativas, porque no começo do ano eu achei que ele não fosse aprender a ler e escrever. (Mãe 4, 2007)

As formas integradas de aquisição do conhecimento são destacadas. A importância da horta, do parque e de outras atividades aparece nos depoimentos: “ela começa a contar uma

1. Os dados de 2008 não foram localizados.

coisa mais científica, alguma informação”, ao mesmo tempo que conta “o quanto é divertido, o quanto ela compartilhou com os amigos (...) nas atividades da sala ela menciona: ‘Ah, eu aprendi uma coisa... me ensinaram uma música’” (Mãe 1, 2010). Outra mãe menciona a relevância do parque para seu filho, como “a parte que ele mais gosta”, argumentando que “ali ele está (...) mais livre (...) ele está aprendendo (...) quando ele fala sobre a amora do parque ‘que não dá o ano inteiro’ e como ele discute ‘vários conteúdos, de uma simples pergunta’” (Mãe 2, 2010).

Mesmo para a criança que já chega “alfabetizada”, há diferença de qualidade, menciona a mãe: “Antes de dormir, agora ela lê sozinha (...), ela entrou com uma cabecinha ainda de creche, de criancinha, e agora ela já tem autonomia, já faz tudo sozinha” (Mãe 3, 2010). Menciona também o sucesso do letramento: “no meio do ano ela já começou a ter iniciativa para fazer lições de casa, pra fazer o projeto, as pesquisas (...) ligar o computador. (...) ela já tem fluência na leitura, antes eu lia para ela antes de dormir, agora ela lê sozinha. (Mãe 3, 2010)

A transição tranquila dessas crianças para o ensino fundamental pode ser evidenciada pelo depoimento de uma mãe que tem dois filhos na Escola de Aplicação. O mais velho entrou com 7 anos, antes da implantação do ensino fundamental de nove anos, e a filha cursou o primeiro ano com 6 anos:

[...] o meu outro filho ele já chegou alfabetizado e quando entrou aqui teve um choque, pois lá eles tinham um método e aqui era outro, então foi difícil. Com ela já não aconteceu isso, ela não teve o trauma que ele teve, [...] ela aprendeu nesse primeiro ano mais do que ele no pré. Ele fazia cópia, usou a Caminho suave, com as famílias silábicas, ela não teve isso, mas o que ela aprendeu eu achei mais consistente do que ele. (Mãe 4, 2008)

Arguida sobre a adaptação da criança vinda da creche, uma mãe diz:

Eu esperava que ele tivesse dificuldade, pois o início na creche foi difícil; pelo contrário, ele me cobra todos os dias pra não chegar atrasado. Eu acho que eles ainda são muito novos e esse tempo pra brincar que ele já tinha na creche e que a EA agora proporciona é extremamente rico. (Mãe 2, 2008)

A valorização do lúdico como direito da criança é fundamental para uma professora da EA que acompanhava as crianças nas visitas à brinquedoteca. Ela menciona que o espaço lúdico garante “o direito da criança de ser criança, criando vínculos de amizade; com liberdade para brincar (...), ela gosta do espaço e arruma a sala, com prazer” (Labrimp, 2009, p. 2). Uma mãe assegura: “Se todas as escolas pudessem ter este espaço, com certeza facilitaria o respeito pelo outro, pelo espaço utilizado (...) e deixar organizado, depois de brincar bastante e desenvolver cada vez mais seu potencial” (Labrimp, 2006, p. 1). A brinquedoteca na escola pública deveria ser um espaço de empréstimo de brinquedos, de expressão da cultura lúdica e de convivência entre crianças e famílias, envolvendo as famílias na educação das crianças.

Um problema que já havia sido identificado pela professora é apontado pelos pais e crianças: o grande número de crianças e a dificuldade para a professora atender as necessidades de cada uma, especialmente as mais tímidas. Segundo um pai: “A única coisa que ela reclamava é que (...) quando ela levantava a mão, às vezes não dava pra você ir atendê-la (...). Na escola onde ela estava, que era pequenininha, a professora ia lá, atender quatro a cinco alunos” (Pai 6, 2010). Outra mãe é mais incisiva ao mencionar que, para ampliar o letramento, é necessário “mais profissionais pois o número de crianças é muito grande e precisaria de uma auxiliar dia a dia para ser mais proveitoso” (Mãe 2, 2008).

Apesar da dificuldade de atender todas as crianças, a avaliação do processo de escrita indica que elas conseguiram, por meio do jogo, ingressar no mundo letrado. O Quadro 2 classifica em

estágios, a escrita: pré-silábica, silábica, silábica-alfabética e alfabética, uma prática adotada pela rede pública que tem origem na teoria piagetiana e nos estudos de Ferreiro e Teberosky (1985).

O quadro evidencia a diversidade da situação da escrita dos 120 ingressantes: 46 pré-silábicas (38,3%), 38 silábicas (31,6%), 17 silábicas-alfabéticas (14,1%) e 19 alfabéticas (15,8%). Os estágios iniciais da escrita (pré-silábicas e silábicas) constituíam 69,9% e os finais (silábica-alfabética e alfabética) somavam 29,9%. No final do ano há substancial diminuição do percentual dos estágios iniciais da escrita: três pré-silábicas (2,5%) e 10 silábicas (8,3%), e um aumento significativo para 46 silábica-alfabéticas (38,3%) e 61 alfabéticas (50,8%), situação bastante confortável para a continuidade do processo de letramento/alfabetização, com apenas 10,8% de crianças no estágio inicial da escrita e 89,1% finalizando o processo.

Desalinhos no plano curricular

A expectativa de oferecer ao 1º EF9 um processo diferente do 1º EF8, um “projeto pedagógico próprio” (Parecer CEB 24/2004), exigiu a definição de um novo plano em que o conceito de atividade foi fundamental. A clareza de um processo educativo que prevê a condução

da aprendizagem pela criança, que define seus motivos e suas ações, com apoio de mediações e que usa o jogo como ferramenta para o desenvolvimento do letramento, possibilitou a estruturação dos tempos, espaços e atividades integradas, diferenciando-se do modelo curricular anteriormente adotado pela EA e a rede pública.

A organização curricular que integra várias linguagens, além de ser compatível com a forma de aprender das crianças de 6 anos, diverge do modelo vigente de fragmentação dos campos disciplinares do conhecimento e afasta-se da postura de “exclusividade da alfabetização”, criticada pela lei 11.274 (Brasil, 2006, p. 10), que orienta o processo de implantação do ensino fundamental de nove anos.

A regência da turma por professora especializada em educação infantil, ciente da importância da transição tranquila da pré-escola para o 1º EF9, e o lúdico para o desenvolvimento do letramento foram essenciais para o sucesso da proposta.

A disponibilidade e adequação de recursos pedagógicos são condições essenciais do currículo (Parecer CEB 24/2004). Quando a tradição referenda o uso do jogo em práticas de demonstração da professora, inviabiliza-se a tomada de consciência, que só ocorre quando a exploração é feita pela criança, que cria os

Quadro 2 – Acompanhamento do processo de escrita das crianças de 6 anos – 2006-2010*

No. de crianças por ano **	Ano 2006		Ano 2007		Ano 2009		Ano 2010	
	Março N=30	Outubro N = 29	Março N=30	Dez. N = 30	Março N=31	Dez. N = 30	Fevereiro N = 29	Nov. N=31
Pré-silábica	8	0	10	1	11	1	17	1
Silábica	15	4	8	2	11	3	4	1
Silábica- alfabética	3	8	5	14	4	15	5	9
Alfabética	4	17	7	13	5	11	3	20

Fonte: Fichas de avaliação da professora do período 2006 a 2010.

* Os dados de 2008 não foram localizados.

** A variação entre o total de crianças avaliadas nos meses iniciais e finais, dos anos de 2006, 2009 e 2010, resulta do processo de mobilidade nas turmas escolares.

motivos internos que levam à postulação de objetivos e metas para solucionar problemas. A restrição material também gera práticas dirigidas e expositivas, com pouco espaço para a ação livre e investigativa da criança.

No caso do 1º EF9, a produção de materiais, cartelas de jogos para cada criança, com o auxílio de funcionários e professoras, e a aquisição/doação de jogos pela escola e pais garantiram a variedade e qualidade dos mesmos. Tais condições possibilitaram atividades individuais e coletivas, de tempos livres e dirigidos, configurando uma situação pouco comum na rede pública, que sofre os efeitos da precariedade das condições de trabalho dos profissionais e da falta de envolvimento dos pais, decorrente da cultura do individualismo fruto de inexistência de práticas colaborativas para a conexão com o ambiente mais amplo (Hargreaves, Fullan, 2000).

Outro fator essencial para um projeto pedagógico que inclui o brincar (Brasil, 2006) é o conhecimento sobre o jogo e a aprendizagem, o que implica a contínua formação profissional para garantir a práxis, entendida como os “fazereres” que incluem a reflexão, a investigação e as ações morais e justas (Kemmis, Smith, 2008). As professoras da rede pública mencionam a dificuldade de formação no campo lúdico. Os poucos conhecimentos compartilhados pelas professoras, que “vão se virando”, inviabilizam uma prática de qualidade (Morgado, 2006), mostrando que a formação continuada está em completo desalinhamento na rede pública.

A pesquisa traz indícios sobre a exigência de uma mediação mais individualizada nas situações de jogo. Salas com 30 crianças e um adulto não representam um contexto favorável ao cumprimento da demanda de atenção individualizada e mediação, como mencionam seus usuários. Opondo-se à tradição verbalista, o uso dos jogos requer a agência da criança, disponibilidade de tempo, espaço, materiais e parceiros para que funções mentais sejam mobilizadas para solucionar problemas.

Uma escola em tempo integral, com agrupamentos menores ou mais profissionais, poderia acrescentar qualidade ao trabalho, como é prática usual em países com melhores índices de desenvolvimento humano.

Não se trata apenas de assegurar o direito ao brincar às crianças de 6 anos, mas de atender os pressupostos do Parecer do CNE/CEB nº. 04/2008: “o desenvolvimento das diversas expressões e o aprendizado das áreas de conhecimento estabelecidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental”. Essa tarefa requer clareza de propósito, trabalho colaborativo, professores preparados, materiais para cada aluno, jogos diversos em todos os campos do conhecimento e um plano curricular que os integre, um desafio que resta a ser enfrentado na maioria das escolas da rede pública.

Reflexões finais

A experiência desenvolvida na Eafeusp revela-se como uma possibilidade de enfrentamento dos imensos desafios para a superação dos desalinhamentos entre o que propõe a lei e o que se realiza na prática curricular.

É preciso ter clareza de que, para além de promover importantes ajustes no plano de ensino para as classes de 1ºEF9 destinadas às crianças de 6 anos, é fundamental a construção e implementação de um projeto pedagógico próprio da instituição, que abranja a educação básica como um todo, no sentido de garantir integração ao processo escolar, tal como pretendido nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de 2010. Trata-se de um investimento desafiador, posto que implica mobilização de toda a equipe escolar na revisão das concepções que devem nortear as práticas educativas, tais como: educação, escola, conhecimento e aprendizagem.

No plano das políticas públicas, o estudo ressalta dois tipos de desalinhamentos estreitamente relacionados. O primeiro diz respeito às questões estruturais das escolas para receber crianças de 6 anos. A falta de atenção às condições dos

espaços escolares e dos recursos materiais e humanos interfere diretamente na organização dos tempos e das rotinas, e na qualidade das práticas pedagógicas. O segundo refere-se às urgentes mudanças no plano curricular. A implementação de um currículo, ao se embasar em sólido conceito de educação democrática, assegura a presença ativa dos principais atores do processo – profissionais da escola, crianças, famílias e comunidade – na difícil interlocução

entre as intenções dos documentos legais e as realizações no contexto escolar. Ao emergir de um processo de construção colaborativo, em consonância com as pretensões e suportes estruturais das políticas governamentais, o currículo pode ser revelador de uma *práxis* educativa, capaz de desenvolver as diversas expressões e o aprendizado requeridos pelo projeto pedagógico, mas, principalmente, formar o ser humano promovendo o bem-estar e a justiça social.

Referências

BRASIL. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica. **Acervos complementares**: as áreas do conhecimento nos primeiros anos do ensino fundamental. Brasília/DF: MEC/SEB, 2009.

_____. Ministério de Educação/Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações gerais. Brasília/DF: MEC/SEB/DCOCEB/COEF. 2004.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. 2. ed. Brasília/DF: Secretaria de Educação Básica. Departamento de Educação Infantil e Ensino Fundamental, 2007.

_____. **Ensino fundamental de nove anos**: passo a passo do processo de implantação. Brasília/DF: MEC/SEB/DCOCEB/COEF, 2009.

_____. MEC/SEB. **Indagações sobre currículo** – Currículo e avaliação. Brasília/DF: MEC/SEB, 2007.

_____. **LDBEN nº. 9.394 Brasília/DF, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº. 10.172**. Plano Nacional de Educação. Brasília/DF, 9 de janeiro de 2001.

_____. **Lei nº. 11.114**. Brasília/DF, 16 de maio de 2005.

_____. **Lei nº. 11.274**. Brasília/DF, 6 de fevereiro de 2006.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº. 24/2004**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2004.

_____. MEC/SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Ensino fundamental. Brasília/DF: MEC/SEF, 1997.

- _____. **Parecer nº. 06/2005**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 8 de junho de 2005.
- _____. **Parecer nº. 18/2005**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 15 de setembro de 2005.
- _____. **Parecer nº. 39/2006**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 8 de agosto de 2006.
- _____. **Parecer nº. 41/2006**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 9 de agosto de 2006.
- _____. **Parecer nº. 45/2006**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 7 de dezembro de 2006.
- _____. **Parecer nº. 05/2007**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 1 de fevereiro de 2007.
- _____. **Parecer nº. 07/2007**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 19 de abril de 2007.
- _____. **Parecer nº. 04/2008**. Brasília/DF: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 20 de fevereiro de 2008.
- _____. **CNE. Resolução nº.4**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília/DF: CNE. 13/06/2010.
- _____. **MEC/SEF. Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília/DF: MEC/SEF, 1998.
- BRUNER, J. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- _____. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- CLAY, M. M. **Becoming literate**. The construction of inner control. USA: Heinemann, 1991.
- COLE, M. **Psicologia cultural**. Madrid: Morata, 1999.
- DANIELS, H. **Vygotsky y la pedagogía**. Barcelona: Paidós, 2003.
- DAVYDOV V. V. Problems of developmental teaching. The experience of theoretical and an experimental psychological research excerpts (Part I). In: **Soviet Education** (A journal of translations), v. XXX, nº. 8, August 1988.
- DEWEY, J. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Trad. D. M. Lichtenstein, L. D. Marco e M. Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. **A escola como organização aprendente**. Buscando uma educação de qualidade. Trad. Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FREIRE, P. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. 6. ed. São Paulo: Autores Associados, 1984.
- HALL, N.; LARSON, J.; MARSH, J. (eds.). **Handbook of early childhood literacy**. London: Sage, 2003.
- KEMMIS, S; SMITH, T. J. **Enabling praxis**. Challenges for Education. Rotterdam: Sense Publishers, 2008.

KISHIMOTO, T. M. Alfabetização e letramento/literacia no contexto da educação infantil: desafios para o ensino, para a formação e para a pesquisa. In: FRADE, I. C. A. S. et al. **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

KISHIMOTO, T. M.; ONO, A. T. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. **Pro-Posições**, v. 19, 3 (57), p. 209-224, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MAKIN, L.; JONES D. (eds.). **Literacies in early childhood: changing views challenging practice**. Sydney: MacLennan & Petty, 2005, p. 327-337.

MONTESSORI, M. **A criança**. Lisboa: Portugalia, 1936.

MORGADO, R. F. C. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos: o discurso e a prática**. São Paulo, 2006. Monografia de especialização, Faculdade de Educação e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. (org.). **A escola vista pelas crianças**. Porto: Porto, 2008.

_____; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (orgs.). **Pedagogia(s) da infância**. Dialogando com o passado. Construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PAHL, K.; ROWSELL, J. **Literacy and education**. Understanding the new literacy studies in the classroom. London: Paul Chapman Publishing, 2005.

PERROTTI, E. **Confinamento, cultura, infância e leitura**. São Paulo: Summus, 1990.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares do Estado de São Paulo: Língua Portuguesa e Matemática – Ciclo I**. São Paulo: SEE/FDE, 2008.

VANDERBROECK, M. **Éduquer nos enfants à la diversité sociale, culturelle, ethnique, familiale**. Paris: Erès, 2005.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society**. The development of higher psychological processes. United States of America: Harvard, 1978.

_____. **The collected works of L.S. Vygotsky**. ROBERT W. RIEBER (ed.). Volume 6 . Scientific Legacy Translated by Marie J. Hall. Prologue by Dorothy Robbins. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, 1999.

Outras fontes:

ENTREVISTAS com crianças, professora e pais (mães e pais) 1º EF9:

CRIANÇAS, 2006, 2007, 2010

PAIS (MÃES, PAIS). 2006, 2007, 2010

PROFESSORA - 2010

FICHA DE AVALIAÇÃO. 2006 a 2010. 1ºEF9

PLANO DE ENSINO, 2007, 2010, 1ºEF9
PROFESSORAS DE 2º a 5ª Séries. 2010. 1º Ciclo do Ensino Fundamental
REGISTROS DA PROFESSORA. 1ºEF9. 2006, 2007, 2008, 2009 e 2010
RELATÓRIO LABRIMP. FEUSP: 2006, 2007, 2008, 2009, 2010.

Recebido em: 29.09.2010

Aprovado em: 03.01.2011

Tizuko Mochida Kishimoto é professora titular da FEUSP. Presidente da Comissão de Cooperação Internacional. Coordenadora do Labrimp, do Museu da Educação e do Brinquedo e do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil. Membro do International Toy Research Association.

Mônica Appezzato Pinazza é professora doutora da FEUSP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Contextos Integrados de Educação Infantil. Representante brasileira na European Early Childhood Education Research Association. E-mail: mapin@usp.br

Rosana de Fátima Cardoso Morgado é graduada em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é educadora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: rfcmorga@usp.br

Kamila Rumi Toyofuki é graduada em pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Atualmente é educadora da Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. E-mail: kamilarumi@gmail.com