



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O
LUGAR DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Feb Stabenow

MANAUS-AM
2011

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FEB STABENOW

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O
LUGAR DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

MANAUS-AM
2011

Ficha Catalográfica
(Catalogação realizada pela Biblioteca Central da UFAM)

Stabenow, Feb

P673f

Narrativas de Professoras Alfabetizadoras: O Lugar do Lúdico na Alfabetização. Manaus: UFAM, 2011.

155 f.; c/ il.

Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Amazonas, 2011.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

1. Lúdico 2. Letramento-Alfabetização 3. Práticas Docentes
I. Bissoli, Michelle de Freitas II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

CDU 48.013.5(814.4)(052.3)

FEB STABENOW

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O
LUGAR DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli.

Aprovado em 08/07/2011.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli – Presidente
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Ana Alcídia de Araújo Moraes – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

Prof.^a Dr.^a Antonia Silva de Lima – Membro
Universidade Federal do Amazonas/FACED – UFAM

DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa a todas as professoras alfabetizadoras.

AGRADECIMENTOS

Muito embora o meu nome esteja em evidência nesta pesquisa, reconheço que ela não é fruto unicamente do meu esforço. É resultado de várias forças que, direta ou indiretamente possibilitaram sua concretização. Assim sendo, dentre as principais forças recebidas agradeço:

Ao meu Deus, Criador dos céus e da terra e de tudo que neles há, por sempre ouvir e responder as minhas preces, pelo seu amoroso cuidado e por ter me dado o privilégio de realizar mais um sonho na minha vida. Obrigada, SENHOR! A Ti, toda honra e toda glória! Louvado Seja o teu nome por toda a eternidade!

A minha família, e em especial meus pais por terem me ensinado o caminho que devo seguir, através da Palavra de Deus, e das orações elevadas aos céus, a meu favor.

A minha amada filha Rebecca, minha companheira de viagem, pelo amor que sempre nos uniu e pela ajuda constante frente às dúvidas concernentes à informática.

A minha competente e dedicada orientadora, Prof.^a Dr.^a Michelle de Freitas Bissoli pela sua paciência e ensinamentos durante a trajetória desta pesquisa e por ter acreditado em mim. Meu profundo respeito, carinho, admiração e gratidão.

Aos professores de Mestrado pela oportunidade de aprender com eles, em especial à Prof.^a Dr.^a Lucíola S. P. Cavalcante, Prof.^a Dr.^a Ana C. A. Moraes e ao Prof.^a Dr. Cristonildo C. A. Nascimento pelo apoio, pelas intervenções, pelo carinho e dedicação. MUITÍSSIMO GRATA!

Aos colegas de Mestrado pelo companheirismo durante essa jornada. Em especial, Nelson, Vinícius e Raquel com os quais compartilhava minhas alegrias, dúvidas e angústias.

A dupla Jaspe e Rogério, do PPGE, pelo eficiente suporte técnico, imprescindível diante da resolução dos vários desafios enfrentados ao longo dessa trajetória.

E, finalmente à FAPEAM, pela ajuda financeira que grandemente contribuiu para a consecução dos objetivos propostos por esta pesquisa.

Muito Obrigada!

A verdadeira educação não desconhece o valor dos conhecimentos científicos ou aquisições literárias; mas, acima da instrução aprecia a capacidade, acima da capacidade a bondade, e acima das aquisições intelectuais o caráter.

Ellen White

RESUMO

Neste trabalho, buscamos refletir sobre a importância dos jogos e das brincadeiras no processo da aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais, especificamente na alfabetização das escolas públicas estaduais na cidade de Manaus. Trata-se de uma pesquisa de campo enfocando o trabalho de professoras alfabetizadoras nos anos de 1970, 1980, 1990 e 2000, ou seja, antes da difusão das ideias do Construtivismo no Brasil, em 1970; com a insurgência do discurso Construtivista em oposição às práticas correntes de alfabetização na década de 1980; e nas décadas de 1990 e 2000 – período marcado pela incerteza da consolidação ou decadência dessa forma de compreender o processo de alfabetização. O objetivo principal consiste em compreender, nas narrativas das professoras alfabetizadoras, as relações entre o lúdico e os processos da apropriação da linguagem escrita, cujo resultado implicou na elaboração de material reflexivo-crítico que poderá contribuir para a reflexão sobre a formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores. Para a consecução do objetivo da pesquisa, os procedimentos da investigação consistiram na coleta de depoimentos sobre a prática alfabetizadora desenvolvida por quatro professoras. Obtivemos como resultados: a percepção de que as atividades lúdicas são confundidas com os jogos pedagógicos pelas professoras alfabetizadoras; a insipiência do conhecimento sobre a importância da ação do brincar no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, por parte das professoras alfabetizadoras, dessa forma não sendo vista como fundamental no processo da aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares; as atividades lúdicas dissociadas das atividades vistas como sérias para a construção do conhecimento da criança. Acreditamos que o aprofundamento teórico sobre o desenvolvimento humano, o processo de letramento/ alfabetização e sobre a presença do lúdico nas práticas alfabetizadoras pode contribuir para aproximar teoria e prática e para possibilitar a ressignificação dos fazeres das professoras alfabetizadoras.

Palavras-Chave: Lúdico. Letramento-Alfabetização. Práticas Docentes.

ABSTRACT

In this work, we seek to think about the games and recreation as crucial tools in the process of learning, reading and writing on early grades, specifically on Manaus city's public schools literacy. It is a research guided on thematic oral stories focusing the teachers' work who worked at this education area, in the years of 1970, 1980, 1990 and 2000, in other words, before the constructivism's innovative ideas in 1970; with the constructivism entry in the classroom in the 80's; in the 90's and nowadays –this period was known by the doubt of the consolidation or decay of this literacy form. The main goal is a reconstruction of ideas about the relations between the playful and the processes of the written language appropriation, which the results implied in the creation of reflexive-critic material, which is meant to contribute for the initial and continued formation of the literacy teachers. To achieve the research goal, the investigation procedures were about collecting testimonies about the literacy practice developed by four teachers. We obtained as results: the perception that the playful activities are mistaken with the educational games by the literacy teachers; the lack of knowledge about the action of playing importance on the development and in the child's learning, by the literacy teachers, and thus not being seen as crucial in the learning process of reading, writing in early school years; the playful activities dissociated from activities treated as serious ones for the construction of the child's knowledge. To overcome these results, we believe that knowing part of the historical process of the recent idea construction about human development and literacy, and about the playful presence in this process, through a reflexive dialog in the continued formation of the teachers can contribute to approach theory and practice, and to enable the reframing the practice of the literacy teachers.

Keywords: Playful. Literacy. Literacy. Children.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNE/CEB (Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica)

ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente)

FACED (Faculdade de Educação)

FAPEAM (Fundação de Amparo à Pesquisa no Estado do Amazonas)

IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica)

INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional)

IPA (*International Play Association*)

LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional)

MEC (Ministério da Educação)

ONU (Organização das Nações Unidas)

PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais)

PNDH (Programa Nacional de Direitos Humanos)

SEDUC (Secretaria do Estado de Educação do Amazonas)

TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

UFAM (Universidade Federal do Amazonas)

UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 – BRINCANDO PARA SE DESENVOLVER	27
1.1 – O significado dos termos	28
1.2 – O lugar do lúdico no desenvolvimento da criança	31
1.3 – Uma breve incursão histórica	35
1.4 – O <i>homo ludens</i>: o lúdico como componente humano	37
1.5 – A compreensão do jogo no desenvolvimento infantil	40
2 – ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO – BRINCANDO PARA SER ALFABETIZADO OU SER LETRADO?	52
2.1 – Para compreender alfabetização e letramento: elementos de uma disputa?	55
2.2 – Breve reflexão sobre a formação do alfabetizador	71
3 – DISCUSSÃO DOS DADOS	82
3.1 – Quadros demonstrativos da atuação profissional das professoras alfabetizadoras investigadas	83
3.1.1 – Professora Bela Adormecida	83
3.1.2 – Professora Branca de Neve	84
3.1.3 – Professora Cinderela	85
3.1.4 – Professora Rapunzel	86
3.2 – Análise das narrativas das professoras alfabetizadoras investigadas	87
3.2.1 – Condições de trabalho	87
3.2.1.1 – <i>As relações interpessoais: professores X famílias</i>	87
3.2.1.2 – <i>Escola X crianças</i>	91
3.2.1.3 – <i>Criança X criança</i>	92
3.2.1.4 – <i>O trabalho de alfabetizar</i>	93
3.2.1.5 – <i>As condições concretas de trabalho</i>	95
3.2.2 – Concepções de alfabetização e letramento	104
3.2.3 – Práticas pedagógicas	112
3.2.4 – Concepções de lúdico	120
3.2.5 – Formação Inicial e Continuada	127
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICE	151
ANEXO	154

INTRODUÇÃO

NARRATIVAS DE PROFESSORAS ALFABETIZADORAS: O LUGAR DO LÚDICO NA ALFABETIZAÇÃO

A alfabetização é um tema que me fascina, porque acredito ser esta a base, o fundamento da escolarização, do conhecimento, da mudança e do desenvolvimento pessoal e de toda uma sociedade humanizada. É ainda um tema amplo, envolvente e complexo, pois, abarca várias áreas do conhecimento: Sociologia, Psicologia, Fisiologia, Antropologia, Política, Economia, Direito, Pedagogia, para citar alguns.

Da mesma forma, meu interesse volta-se para o lúdico, em seu amplo universo, envolvendo os jogos, as brincadeiras e os brinquedos. Sendo inerente à criança, se associado o seu estudo e sua prática ao processo da alfabetização, certamente, de acordo com os autores que dão suporte a esta investigação, resultados positivos poderão ser observados no domínio da leitura e da escrita, de uma forma mais natural, mais interessante, mais criativa.

Fui alfabetizada na década de 1970 e a ludicidade não fez parte da prática que envolveu esse processo. Foi uma experiência marcante e, sobretudo, negativa. Aprendi a ler e escrever apanhando de palmatória em casa e na escola. Não podia errar, porque era castigada e, para minha tristeza, meus erros eram insistentemente repetidos. Além dos castigos, havia as humilhações proferidas pela professora, perante os colegas na escola, o que era repetido mais tarde, na hora do lanche (eu evitava sair da sala) ou no término da aula, o que hoje conhecemos por *bullying*.

Nessa época, a escola para mim era lugar de tormento, até conhecer uma nova professora, no ano seguinte, que possuía uma forma diferente de ensinar – ela não me castigava e me tratava bem, mesmo quando errava. Isso me deu segurança e me motivou a ter um novo olhar a respeito do professor, da escola, dos colegas, e de mim mesma, repercutindo

de forma significativa no meu desenvolvimento escolar. Minhas avaliações, agora, para o meu deleite, tinham sempre na primeira página o enunciado da professora no qual se podia ler “1º lugar” escrito em grandes e vermelhas letras. A partir de então, a leitura e a escrita passaram a constituir, para mim, atividades que me proporcionavam imenso prazer, iniciando, assim, uma nova relação com a educação escolarizada.

Na década de 1980, iniciei minha vida profissional, após a conclusão do curso do Magistério (antigo 2º Grau), numa sala de alfabetização. Lembro-me que, por ocasião da contratação, na Secretaria de Educação da minha cidade, as vagas existentes eram, sobretudo, para a alfabetização, e eu não entendi o porquê, mas soube assim que fiz os primeiros contatos com a escola na qual eu iria atuar: “Escola Municipal Barão do Rio Branco” – as professoras antigas recusavam essa missão, porque se sentiam muito pressionadas (mais do que em outras séries) durante todo o ano letivo, em função do objetivo maior dessa série, que consistia em: que ao final do ano letivo a criança fosse capaz de ler e escrever. Foram tempos difíceis para mim, a despeito de toda motivação que me envolvia o ser.

Primeiro dia de aula como professora alfabetizadora: 45 crianças dependendo da minha atuação e eu não sabia direito como fazer. Eu estava assustada. Não fui instruída para esta função. Não tive preparo, e todas as teorias vistas no curso do Magistério pareciam não se encaixar na situação que ora se apresentava. Pensei em desistir. Fosse como fosse, pensei: essas crianças não serão castigadas por mim se errarem.

Aprendi, no dia-a-dia, com auxílio de antigas professoras alfabetizadoras e também das crianças com suas maneiras lúdicas de ser. Anos depois, fazia questão de permanecer como professora nas salas de alfabetização. Como era gratificante mostrar um novo mundo para as crianças! O mundo da leitura e da escrita. Como era gratificante recebê-las no seu primeiro ano escolar e saber que fazia parte da base da história da escolarização de cada um deles! Quantos desafios!

Num passado recente, atuando como professora substituta em uma universidade federal, toda essa história de vida se colocava novamente diante de mim. Acadêmicos ansiosos, estagiários sentindo-se inseguros e, de certa forma, despreparados – pensei na importância da formação inicial. Agora, me sentia gratificada por compartilhar com os alunos que estavam se preparando para adentrarem a sala de aula como professores, talvez de alfabetização, um pouco da minha prática, outrora como professora das crianças das séries iniciais. Afinal, tudo o que meus alunos no presente falavam era bastante similar ao período vivenciado por mim como professora alfabetizadora. Apesar do tempo, as minhas dificuldades pareciam se repetir, vivenciadas agora na experiência dos meus alunos.

Esse novo momento na minha vida me levou a inúmeros questionamentos: será que a prática da sala de aula de hoje está muito diferente da prática da sala de aula da década de 1970? De 1980? De 1990? As crianças das séries iniciais de hoje sentem-se motivadas para aprender a ler e escrever? Estão nossos professores preparados para contribuir na formação integral da criança, como se promulga nas leis que regem o ensino fundamental no nosso país, de forma positiva, na construção de sólidos fundamentos nos primeiros anos escolares? Sentem-se as crianças felizes e seguras, no ambiente escolar, no processo da alfabetização e do letramento? Há espaço na escola para as crianças agirem de forma livre e interessada, de forma divertida, contribuindo assim na construção do próprio conhecimento e no prazer de permanecer na escola? Atribui-se a que, ainda, os altos índices de analfabetismo continuamente divulgados pelos órgãos de comunicação? Surgiu, então, o desejo de investigar as questões que permeavam meus pensamentos.

Todas essas questões, de alguma forma, estão inseridas na pesquisa que aqui se encerra. O estudo “Narrativas de professoras alfabetizadoras: o lugar do lúdico na alfabetização”, busca refletir sobre o lúdico no processo da alfabetização/letramento das crianças das séries iniciais da escolarização nas escolas públicas estaduais, especificamente na cidade de Manaus, o que não elimina a história da alfabetização do restante do país, já que as teorias e ações educativas para esse fim, propagadas aqui na região, sempre estiveram de alguma forma ligadas ao que ocorria nos principais centros urbanos do nosso imenso Brasil.

Diante de tais questionamentos, eu poderia afirmar que esses foram, dentre vários, os principais motivos ou desejos que me levaram a elaborar um projeto de pesquisa que pudesse levar a cabo os questionamentos e reflexões aqui expressas. No entanto, para se fazer uma pesquisa é preciso mais que motivos ou desejos. É preciso pensar ciência. Eu precisava de auxílio que me levasse a este pensar.

Dessa forma, o pronome pessoal na primeira pessoa do singular, utilizado na breve introdução deste trabalho dará lugar, a partir do próximo parágrafo, à utilização do pronome pessoal na primeira pessoa do plural, pelo fato de ter tido, ao longo desse tempo de estudo e investigação, a companhia da minha orientadora Prof^a Dr^a Michelle de Freitas Bissoli, que contribuiu para esse pensar, para gerar e organizar as ideias e as ações que nortearam esse trabalho.

Assim sendo, iniciamos por afirmar que, a despeito de já terem se passado cerca de 100 anos desde a implantação do modelo republicano de escola, sabemos que desde aquela época até aos dias de hoje, convivemos com o chamado “fracasso escolar na alfabetização”. A alfabetização constitui, ainda nos dias atuais, grande preocupação dentre as questões

relacionadas à educação formal. E, muito embora ao longo de várias décadas mudanças tenham ocorrido, percebemos um número significativo de problemas, como por exemplo, o alto índice de analfabetos ou não letrados, ou ainda analfabetos funcionais no nosso país ou até mesmo o fenômeno da evasão escolar e da repetência.

Segundo dados recentes do IBGE (2008), esse alto índice é detectado principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil. Como a atuação pedagógica tem acontecido e como tem contribuído para transcender essa realidade? É no sentido de buscar elementos que nos permitam aproximarmo-nos da resposta a essa questão é que nos propusemos a esta investigação. Acreditamos que, apesar de todas as dificuldades existentes e dos diversos fatores que envolvem o processo da alfabetização, é possível mudar esse quadro. E um dos fatores que pode contribuir para tanto é a assunção de uma nova forma de perceber o lúdico: como elemento fundamental do desenvolvimento humano que pode, por isso, subsidiar o processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos da escolarização.

Assim sendo, neste trabalho, buscamos refletir sobre os jogos e as brincadeiras como instrumentos-chave no processo da aprendizagem da leitura e da escrita das séries iniciais, especificamente das escolas públicas estaduais na cidade de Manaus. Trata-se de uma pesquisa de campo com entrevistas abertas efetivadas com quatro professoras alfabetizadoras, cujo trabalho se desenvolveu entre 1970 e a atualidade (2010). O objetivo principal consiste em compreender nas narrativas das professoras alfabetizadoras, as concepções de lúdico e de alfabetização/letramento que permearam as suas práticas de alfabetização.

As observações originadas das leituras processadas nesse estudo nos permitem afirmar que, ao longo do tempo, têm-se buscado soluções para os problemas da alfabetização nas diferentes áreas do conhecimento, mobilizando dentre outros, o poder público, os educadores e os legisladores do ensino. O objetivo reside em solucionar aquilo que parece se perpetuar no que diz respeito ao ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização das crianças: a dificuldade das crianças em aprender a ler e escrever, principalmente nas escolas públicas (MORTATTI, 2006).

O tema tem sido recorrente ao longo da história da educação no Brasil, principalmente quando se trata de discutir os diferentes métodos de alfabetização, provavelmente numa tentativa de explicar os problemas que permeiam o processo da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança e/ou na tentativa de solucionar o fracasso escolar nas escolas públicas do nosso país (MORTATTI, 2006). Assim, percebemos que ensinar e aprender a ler e escrever continua sendo um grande desafio.

Embora existam vários estudos desenvolvidos sobre a questão da alfabetização no Brasil, a investigação que aqui apresentamos possui a especificidade de abordar o lúdico no processo de alfabetização, através da análise das narrativas de professoras alfabetizadoras sobre suas práticas. Em nossa investigação, colhemos informações sobre a existência de pesquisas que abordam o lúdico e a alfabetização através de consultas aos Bancos de Dados da CAPES entre os anos de 1987 a 2009, e dos trabalhos apresentados nas Reuniões Anuais da ANPEd entre os anos de 2000 e 2009, o que nos fez acreditar que, por ser um tema relevante e que pode contribuir para o sucesso da alfabetização de crianças, torna-se importante a continuação dos estudos e pesquisas cujo foco reside na relação entre a alfabetização e a ludicidade. No entanto, percebemos que, em sua maioria, os trabalhos desenvolvidos se voltam para análises separadas das categorias que nos interessam nesta pesquisa, quais sejam: alfabetização e lúdico. Isso confirma o fato de que uma investigação que as coloque, conjuntamente, em perspectiva pode ser pertinente.

As décadas escolhidas representam no Brasil (e no mundo), um período de mudanças de discursos e prática dos professores. É justamente nesse período que a Educação Infantil se concretiza como um campo de atuação específico dos professores e, sendo assim, conhecimentos sobre a criança pequena começam a se tornar cada vez mais necessários, o que, certamente se reflete nos primeiros anos do ensino fundamental já que o número de crianças com experiência escolar anterior ao primeiro ano aumenta gradativamente em nosso país. Um desses conhecimentos diz respeito ao lúdico, que surge como um dos fundamentos da apreensão dos conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma pela criança pequena, contribuindo para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

O período compreendido pela presente pesquisa também possui características particulares que podem ser assim definidas, em relação aos processos escolares de alfabetização: o antes e o depois da difusão da concepção construtivista entre os educadores brasileiros. Desse modo, a década de 1970 representa o período anterior à emersão da concepção do construtivismo; os anos de 1980 demarcam a entrada da concepção construtivista nos debates docentes e na prática em salas de aula; os anos de 1990 e 2000 caracterizam-se como um período marcado pela incerteza da consolidação ou decadência da influência deste paradigma sobre a alfabetização.

Dessa forma, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo Geral:

- Compreender, nas narrativas de professoras alfabetizadoras, as concepções de lúdico e de alfabetização/letramento que permearam suas práticas pedagógicas.

Objetivos Específicos:

- Sistematizar concepções de lúdico e alfabetização/letramento presentes na produção bibliográfica recente na área da educação.
- Examinar as diferenças e semelhanças entre as narrativas de professoras alfabetizadoras sobre suas práticas, cujo trabalho se desenvolveu entre 1970 e 2010, referentes à relação entre o lúdico e o processo de alfabetização/letramento.
- Refletir sobre a Formação Inicial e Continuada de professores alfabetizadores.

Assim sendo, as questões que nortearam a presente investigação foram:

- Que concepções sobre o lúdico e alfabetização/letramento vêm permeando as práticas pedagógicas das professoras alfabetizadoras nas escolas públicas de Manaus entre o período de 1970 e a atualidade (2010) de acordo com suas narrativas?
- Quais as diferenças e semelhanças entre as narrativas de professoras alfabetizadoras sobre suas práticas, desenvolvidas entre 1970 e 2010?
- O que revelam as narrativas sobre as práticas das professoras alfabetizadoras em relação à presença do lúdico no processo de alfabetização?

Estas questões permeiam todo este estudo, que organizamos em três capítulos, culminando com a discussão dos dados através das informações fornecidas pelas professoras alfabetizadoras ao serem investigadas.

No primeiro capítulo, intitulado *Brincando para se desenvolver*, buscamos levantar e compreender as considerações teóricas que apontam o universo lúdico, envolvendo as brincadeiras, os jogos e os brinquedos como de importância fundamental para o desenvolvimento físico, mental e psicossocial das crianças, e da necessidade da criança brincar para se desenvolver. Necessidade essa que, uma vez pontuada por teóricos da

Psicologia do Desenvolvimento, foi promulgada como um dos direitos do ser humano, enquanto criança. A partir das considerações levantadas, avançamos em direção ao segundo momento desse estudo.

No segundo capítulo, intitulado *Alfabetização e/ou Letramento - Brincando para ser alfabetizado ou ser letrado?*, discorremos, primeiramente, sobre o significado dos conceitos de alfabetização e letramento, através da visão de vários autores (SOARES, 2009; BRITTO, 2005) que estudam essa temática e procuramos fundamentar os pressupostos de que, ao brincar livremente e, conseqüentemente, de forma emocionalmente envolvente, a criança se desenvolve.

O encontro com tais ideias abre-nos as possibilidades de especificar o tipo de aprendizagem - a aprendizagem da leitura e da escrita nos primeiros anos escolares pela criança pequena. Dessa forma, no terceiro capítulo deste estudo, intitulado *Formação de professores alfabetizadores*, realizamos uma investigação sobre o que se pensa a respeito desse processo, pontuando a formação do professor, inicial e continuada, como fator importante para o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita.

No quarto e último momento deste trabalho, nos propomos à *Discussão dos dados*, em que buscamos através da análise dos relatos das professoras alfabetizadoras investigadas nesta pesquisa, refletir sobre a presença do lúdico na prática alfabetizadora, tecendo, a seguir, nossas Considerações Finais.

Metodologia

[...] o objetivo principal da pesquisa do saber; conhecer o funcionamento das coisas para melhor controlá-las, e fazer previsões melhores a partir daí.

Laville, C. &
Dionne, J., 2008

Cientes de que o caminho metodológico da pesquisa científica é consolidado gradativamente, foram estabelecidos passos para essa construção, tendo em vista o alcance dos objetivos propostos. Portanto, indicando os caminhos percorridos até então, buscamos sistematizar a aproximação com o campo da pesquisa na área da educação vislumbrando,

também durante esse trajeto, o surgimento de novas alternativas com o objetivo de dar continuidade ao processo investigativo.

Sabemos que o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica para que o investigador obtenha o necessário aprofundamento conceitual. A partir de então, o pesquisador procura contatar com pessoas que possam fornecer dados ou buscar fontes com informações úteis para a pesquisa. Uma das maneiras que escolhemos para complementar a coleta de dados foi a entrevista. De acordo com Haguette (1987, p. 86) a entrevista é definida como um “processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações, por parte do outro, o entrevistado”. A entrevista como coleta de dados sobre um assunto científico específico é a técnica mais utilizada num processo de trabalho de campo. Através da entrevista, o investigador busca obter dados, tanto objetivos como subjetivos. Vale ressaltar que os dados objetivos são aqueles encontrados em censos, comumente tratados estatisticamente. Já os dados subjetivos originam-se das informações colhidas na entrevista e estão relacionados com as atitudes, os valores e a opinião das pessoas entrevistadas.

Assim sendo, em um primeiro momento para a nossa pesquisa, fez-se necessário realizar alguns procedimentos como a construção do referencial teórico, o levantamento das fontes bibliográficas concernentes aos assuntos que aqui foram desenvolvidos – especificamente os assuntos relacionados às práticas de alfabetização e ao lúdico como base para a apropriação da leitura e da escrita – buscando conhecer melhor as contribuições dos especialistas que já abordaram as questões pontuadas. No segundo momento, passamos à organização das entrevistas

De acordo com Lakatos (1996), a preparação da entrevista é um dos passos mais importantes da pesquisa, porque requer do pesquisador atenção quanto aos objetivos que deverão ser alcançados, à escolha do entrevistado, à sua disponibilidade, quanto às condições favoráveis para que o entrevistado se sinta seguro em fornecer as informações e, finalmente, quanto à preparação de um roteiro com as questões importantes para a pesquisa.

Dessa forma, de acordo com os objetivos aqui já apresentados, consideramos importante esclarecer como foram selecionados os sujeitos da pesquisa: onde encontrá-los? Pergunta nada fácil de ser respondida, na prática; principalmente no que tange aos professores que atuaram nas décadas de 1970 e 1980. Iniciamos, então, uma verdadeira investigação para encontrá-los, e vários contatos foram estabelecidos: visitas às escolas, telefonemas, perguntas sobre quem conhecia professores que alfabetizaram/alfabetizam e, sendo assim, várias

professoras se apresentaram, mas não atendiam plenamente aos critérios previamente estabelecidos para a escolha dos sujeitos participantes da pesquisa.

Foram escolhidas quatro professoras, atentando para os seguintes critérios: 1º) As professoras investigadas deveriam ter sua atuação demarcada nas escolas públicas estaduais na cidade de Manaus entre o período de 1970 e 2010; 2º) As professoras selecionadas deveriam ter sua experiência profissional pautada no exercício da alfabetização, por se tratar de uma pesquisa voltada ao estudo dessa temática. Nesse sentido, seria critério de inclusão a experiência de, no mínimo cinco anos, em classes de alfabetização.

Para conseguir sujeitos que atendessem os critérios elencados, ampliamos a busca através de e-mails endereçados a amigos e conhecidos, a princípio, sem a obtenção de nenhuma resposta. Passados vários dias, foi enviando, via e-mail, por uma colega de formação profissional, uma lista de nomes de professoras alfabetizadoras.

A partir dessas informações, demos início a uma extensa jornada de telefonemas e visitas à casa dos pretendidos sujeitos a serem investigados na pesquisa. Percebemos insegurança, medo, desconfiança, até esclarecer que se tratava de uma pesquisa científica, na qual seus nomes iriam permanecer sob sigilo.

De acordo com os critérios de ética estabelecidos para a pesquisa com seres humanos, no que diz respeito a permanecer sob sigilo os nomes dos participantes da pesquisa, foram usados, durante a análise dos dados, pseudônimos para as professoras alfabetizadoras investigadas as quais chamamos de: **Bela Adormecida** – para a professora alfabetizadora que discorreria sobre sua atuação pedagógica a partir da década de 1970, **Branca de Neve**, para aquela cujo trabalho se desenvolveu a partir da década de 1980, **Cinderela**, para a professora cuja atuação se demarcou a partir dos anos 1990 e **Rapunzel**, para aquela que está desenvolvendo seu trabalho desde o início dos anos 2000 – os personagens aqui mencionados, do sexo feminino, encontram-se nas histórias infantis e são conhecidos e apreciados pelas crianças das mais variadas civilizações e ao longo de várias décadas, o que nos motivou à apropriação dos nomes.

É importante ressaltar que, de acordo com a idéia inicial, seriam entrevistadas oito professoras alfabetizadoras, sendo duas professoras representativas para cada década em foco na pesquisa, ou seja, 02 professoras alfabetizadoras que atuaram a partir do ano de 1970, duas professoras alfabetizadoras que atuaram na década de 1980, mais duas que atuaram como professoras alfabetizadoras nos anos 1990 e, finalmente, duas professoras alfabetizadoras cuja atuação ocorreu/ocorre a partir de 2000 até a atualidade (2010). Dessa forma foram escolhidas e contatadas pessoalmente oito professoras que se disponibilizaram a participar da pesquisa,

mas que, posteriormente, no amadurecimento das idéias, através de novos conhecimentos sobre trabalhos outrora realizados por outros pesquisadores, somente quatro professoras alfabetizadoras foram escolhidas. O que aconteceu efetivamente para a mudança?

O aprofundamento nas leituras de pesquisas que envolviam história de vida e de trabalho de alguns pesquisadores na área da educação nos forneceu dados que nos levaram a refletir sobre a quantidade dos sujeitos a serem entrevistados e chegamos à conclusão da impossibilidade, em virtude do tempo para a pesquisa de Mestrado, de investigar a história de vida de oito professoras de alfabetização. Sendo assim, ficou estabelecida a investigação de quatro professoras alfabetizadoras, cada uma representando as quatro décadas em estudo na pesquisa. Assim, ainda que nossa pesquisa não tenha se caracterizado pelo Método das Histórias de Vida, por lidar com as narrativas de professoras sobre a prática desenvolvida durante o período em que trabalharam com a alfabetização, valemo-nos dos aportes de pesquisadores que fizeram uso do método para que nossas entrevistas fossem caracterizadas pela maior fidedignidade possível.

Dentre os trabalhos lidos para a efetivação da mudança, destacamos: a Tese de Doutorado “Análise sócio-histórica de processo de personalização de professores”, de Lígia Márcia Martins (2001), que analisa, através da técnica oral auto-biográfica, o relato de apenas uma professora e o artigo “Análise das concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem-sucedida”, de Elisabete Regina do Carmo e Eneida Maria Chaves (2001), pesquisa relatada na qual é utilizada uma abordagem etnográfica, mediante observações na sala de aula, entrevistas gravadas, relatórios e anotações pessoais da docente, buscando fundamentar nas diversas teorias a postura dessa professora alfabetizadora objetivando saber o que lhe possibilita ser uma alfabetizadora bem-sucedida. A leitura desse material, dentre outros, nos possibilitou perceber que uma quantidade menor de professores entrevistados nos permitiria alcançar os resultados propostos, sem perder a qualidade. Vale ressaltar o que Minayo (1999) pontua em relação a esse aspecto, esclarecendo que, na pesquisa qualitativa, a escolha dos sujeitos sociais não tem por critério prioritário a quantidade, e sim, a possibilidade de atributos que esses sujeitos sociais oferecem àquilo que o pesquisador busca conhecer, muito embora considere importante a observância de um número suficiente de sujeitos pesquisados, para permitir uma certa reincidência das informações, sem desprezar informações ímpares, cujo potencial explicativo também deve ser considerado.

Ficou decidido que seria produtivo realizar um *ensaio de estudo exploratório* (BOSI, 2003), visando buscar maior proveito dos passos metodológicos a serem adotados, bem como verificar melhor delineamento das questões contidas nas categorias de estudo: condições de

trabalho, concepções de alfabetização/letramento, práticas pedagógicas, concepção de lúdico e Formação inicial e continuada, a serem utilizadas na entrevista com as professoras alfabetizadoras escolhidas.

Sendo assim, com o objetivo de testar a aplicabilidade e fidedignidade do roteiro de temas, o qual foi utilizado para a coleta de dados das professoras alfabetizadoras, escolhemos uma das várias professoras contatadas e não escolhida dentre as quatro professoras sujeitos da pesquisa, dirigindo-lhe os questionamentos que enfocavam as categorias em estudo. Tal procedimento nos foi valioso para nos alertar quanto a alguns aspectos da entrevista. Dentre eles, destacamos: algumas professoras poderiam ter a tendência em não abordar os temas, em virtude de se distanciar, através dos extensos relatos, do foco central da pesquisa – o que nos fez estar em alerta quanto as narrativas, chamando-as para o foco da questão.

Outro aspecto relevante refere-se à atenção que foi requerida pela pesquisadora na coleta dos dados, ou seja, os assuntos pesquisados, divididos nas seguintes categorias: condições de trabalho, concepções de alfabetização/letramento, práticas pedagógicas, concepção de lúdico e Formação Inicial e Continuada foram tratados com flexibilidade, de acordo com a espontaneidade dos sujeitos frente aos temas abordados, permitindo a expressão natural das narrativas das professoras entrevistadas, fazendo algumas intervenções caso estas se distanciassem dos objetivos da pesquisa. No decorrer das narrativas dos sujeitos investigados, perguntas eram feitas de acordo com a seqüência do pensamento do pesquisado, buscando dar continuidade à conversação e conduzindo a entrevista para um sentido lógico para o pesquisador.

Bordieu (1999) nos orienta neste aspecto afirmando que nem sempre é interessante fazer uma pergunta direta ao entrevistado. A condução da entrevista pode ser direcionada pelo pesquisador suscitando a memória do pesquisado, fazendo com que o mesmo relembre parte da sua vida, buscando dessa forma uma narrativa mais natural.

De acordo com Minayo (1993), a entrevista aberta, por nós eleita como procedimento, é utilizada quando o pesquisador deseja obter um maior número possível de informações sobre um assunto específico, na descrição de casos individuais, na compreensão de especificidades culturais de determinados grupos e quando se busca comparar casos de estudo.

Assim sendo, a técnica de entrevistas abertas, sendo uma forma de explorar mais amplamente uma questão, nos permitiu detalhar as questões e captar formulações mais precisas das noções dos entrevistados sobre os conceitos investigados nesta pesquisa.

Tendo em vista a investigação privilegiar a prática das professoras alfabetizadoras através das suas narrativas contadas oralmente, especificamente sobre o trabalho de alfabetizar, a entrevista aberta pareceu, portanto, o instrumento mais apropriado para coletar os dados ou as informações resultantes da conversação entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, em que a memória se transforma na mola propulsora do resgate das histórias contadas. Vista por esse ângulo, Lang atribui a essa memória como sendo “uma reconstrução, evocando um passado visto pela perspectiva do presente e marcado pelo social, presente a questão da memória individual e da memória coletiva”. (1996, p.35)

Sendo assim, Minayo (1999) define a entrevista como “uma *situação de interação*, na qual as informações dadas pelos sujeitos podem ser profundamente afetadas pela natureza de suas relações com o entrevistador” (p.14), e não simplesmente como um instrumento de coleta de dados. E, por esse motivo, a entrevista consiste em “*uma arena de conflitos e contradições*”, pois influencia tanto o desenvolvimento do diálogo estabelecido entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, bem como o conteúdo das informações que emergem ao longo dessa narrativa.

Muito embora este trabalho tenha passado por várias modificações desde o início, a essência da natureza do problema a ser estudado, continuou a mesma – a alfabetização. Sabemos que apesar de ao longo de várias décadas mudanças terem ocorrido nas práticas alfabetizadoras, influenciadas por diferentes fatores histórico-sociais e pelo acúmulo de conhecimentos sobre o tema, é possível perceber a permanência de um número significativo de problemas, como o alto índice de analfabetos e de fenômenos como os da evasão escolar e da repetência. Dessa forma, a natureza do problema em estudo, associado às primeiras impressões recolhidas através do estudo exploratório, indicaram como caminho para investigação a abordagem qualitativa. E, no intuito de contextualizar a atividade pedagógica desenvolvida por essas professoras durante o período investigado, pensamos na inclusão de uma pesquisa documental junto aos registros dos órgãos oficiais de Educação do Estado — Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Pretendíamos buscar verificar quais as orientações sobre alfabetização e qual o enfoque do lúdico nesses materiais. Nosso propósito não foi bem sucedido, em virtude do referido órgão de Educação não possuir, em seus arquivos, registros sobre práticas docentes das décadas de 1970, 1980 e 1990.

É importante mencionar que nesta pesquisa, dois grandes obstáculos foram observados. O primeiro consistiu na inviabilidade de cada professora discorrer apenas sobre uma das décadas em estudo, como era *a priori* o objetivo, pelo fato de que, quando se pede para a professora falar sobre sua atuação como alfabetizadora, sua fala “caminha”, fazendo

um “passeio” pelo passado – e ela fala de um modo geral de sua atuação sem focar um período específico de seu trabalho. Solicitar a ela que discorresse apenas sobre uma década seria empobrecer a pesquisa, já que as memórias são muito marcantes por trazerem à tona momentos emocionalmente importantes sem que isso implique linearidade temporal. Em relação a esse aspecto, Bosi (2003) se pronuncia, confirmando a importância de “se respeitar os caminhos que o recordador abre na sua evocação, já que estes representam o mapa afetivo da sua experiência” (p. 56). Queiroz (1987) afirma que

[...] avanços e recuos marcam as histórias de vida e o bom pesquisador não interfere para restabelecer cronologias, pois saber que também essas variações no tempo podem constituir indícios de algo que permitirá a formulação de inferências; na coleta de história de vida, a interferência do pesquisador seria preferencialmente mínima (p. 275).

Outro obstáculo residiu em não encontrar na Secretaria Estadual de Educação do Amazonas (SEDUC), documentos próprios das épocas em estudo, que relatassem sobre a alfabetização. O próprio órgão de Educação, alguns atrás se deparou com essa lacuna em seus registros, redigindo então, em 2008, um documento relatando a recente história da alfabetização no Amazonas através apenas, segundo informações colhidas na própria SEDUC, de relatos orais das pessoas envolvidas nesse processo.

A superação do primeiro obstáculo consistiu em permitir que cada professora alfabetizadora investigada discorresse sobre sua atuação profissional de um modo geral – desde o ano em que iniciou até o ano que atuou ou atua. Quanto ao segundo obstáculo, esperamos que o relato das professoras alfabetizadoras investigadas, possa fornecer dados significativos para quem sabe, contribuir para atestar a importância do registro da história da alfabetização nas escolas estaduais do Amazonas.

Em síntese a investigação foi efetivada através de entrevistas abertas com professoras alfabetizadoras, enfocando a prática de alfabetizar. Todas as professoras escolhidas aceitaram participar do processo, assinando o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficando acordado que a investigação ocorreria na residência das professoras, no espaço da UFAM, ou em local previamente estabelecido com as participantes.

Desde o início da coleta do material, toda a atividade foi dirigida pelo pesquisador. No entanto, a partir do momento em que foi solicitado ao narrador que discorresse sobre determinando aspecto de sua vida, ficamos em alerta quanto aos aspectos que de fato interessassem ao pesquisador dando ao sujeito investigado liberdade de expressão. Sua

execução buscou permitir, tanto à pesquisadora como ao sujeito da pesquisa a espontaneidade vital na emissão das informações.

Segue a apresentação das professoras entrevistadas:

1ª Professora alfabetizadora investigada: E.P.U. Pseudônimo: Bela Adormecida

Idade: 64 anos

Ano em que iniciou no Magistério: 1968

Curso de formação: Magistério, Adicional¹

Tempo de experiência no Magistério: 25 anos

Tempo de experiência na Alfabetização: mais ou menos 20 anos

Local de Trabalho: Escolas: “Diana Pinheiro”, “Humberto Campos” e “Gonçalves Dias”

Situação atual: Aposentada

2ª Professora alfabetizadora investigada: C.B.A. Pseudônimo: Branca de Neve

Idade: 60 anos

Ano em que iniciou no Magistério: 1970

Curso de formação: Magistério, Adicional

Tempo de experiência no Magistério: 28 anos

Tempo de experiência na Alfabetização: mais ou menos 15 anos

Local de Trabalho: Escolas: “Herbert Palhano”, “Madre Mazzarelo”, “Gonçalves Dias”, “Barão do Rio Branco” e “Preciosíssimo Sangue”.

Situação atual: Aposentada

3ª Professora alfabetizadora investigada: L.M.G.L. Pseudônimo: Cinderela

Idade: 53 anos

Ano em que iniciou no Magistério: 1989

Curso de formação: Magistério, Normal Superior

Tempo de experiência no Magistério: 20 anos

Tempo de experiência na Alfabetização: 15 anos

Local de Trabalho: Escola Estadual Princesa Isabel

Situação atual: Ativa

¹ Complemento do Curso de Magistério, a partir de 1970, em prol da reformulação dos cursos de formação dos profissionais da educação.

4ª Professora alfabetizadora investigada: A.M.L. Pseudônimo: Rapunzel

Idade: 47 anos

Ano em que iniciou no Magistério: 1992

Curso de formação: Magistério, Geografia , Administração e Pré-escolar

Tempo de experiência no Magistério: 22 anos

Tempo de experiência na Alfabetização: 7 anos

Local de Trabalho: Escola Estadual Princesa Isabel

Situação atual: Ativa

Uma vez dispostos os resultados da coleta de dados, foram feitas análises do conteúdo dos relatos orais que foram devidamente contextualizados para a interpretação/compreensão da relação entre as práticas de alfabetização e o lúdico; entre a atividade das professoras e as suas condições de trabalho e de formação.

CAPÍTULO 1

1 – BRINCANDO PARA SE DESENVOLVER

*[...] a brincadeira não é um momento
predominante no desenvolvimento da criança,
e sim o principal.*

L. S. Vigotsky, 2008

O mundo contemporâneo vivencia mudanças culturais rápidas, o que se reflete no comportamento das pessoas, em sua percepção acerca do mundo e em seu modo de vida. Conseqüentemente, essa nova forma de ver e viver se reflete no comportamento das famílias (com suas também novas formas de organização) e de suas crianças, que se diferenciam, assim, das gerações anteriores, requerendo novas formas de educação.

Com as exigências cada vez maiores impostas pelas sociedades, os pais passam longas horas se dedicando ao trabalho, permanecendo, assim, pouco tempo com seus filhos. Muitas vezes, as famílias possuem um número reduzido de membros e a criança, não possui irmãos ou amigos e não tem com quem brincar, já que os pais, ocupados ou cansados, não disponibilizam de tempo ou mesmo não apreciam as atividades que envolvem o brincar com a criança, algumas vezes por não conhecerem a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento do seu próprio filho.

Com o aumento da violência, os hábitos das famílias mudaram, e aquilo que era percebido há bem pouco tempo nas ruas das cidades – as crianças interagindo umas com as outras através das brincadeiras livres deu lugar ao confinamento: as crianças, estão cada vez mais restritas e limitadas no pequeno espaço de suas casas ou apartamentos, em detrimento dessa importante e fundamental atividade para o seu desenvolvimento integral.

Sobre esse aspecto, Bissoli (2007) afirma que:

[...] com a industrialização, o crescimento das cidades e a imposição de novos modos de vida e relações entre as pessoas, a relação tríplice entre adulto, criança e brinquedo foi substituída. Cada vez mais, o papel dos adultos está na simples compra dos brinquedos prontos, que são escolhidos pelas crianças para, em grande parte das vezes, brincarem sozinhas. Faz parte do confinamento cultural e etário das crianças o brincar sem a presença dos adultos – e, cada vez mais, sem a presença de outras crianças. Filmes e programas, livros e brinquedos são utilizados para manter as crianças ocupadas e afastadas da convivência social (BISSOLI, 2007 p. 19).

Essas mudanças contribuem para que as crianças deixem seus lares, suas casas mais cedo, adentrando, em seus primeiros anos de vida, instituições dedicadas aos cuidados e à educação coletiva. Dessa forma, passam mais tempo na escola, e esta, por sua vez, organizada para atender essa nova demanda, mostra-se focada na aquisição do conhecimento por meio de atividades dirigidas e estruturadas, também em detrimento dessa importante atividade para o desenvolvimento infantil - a ação de brincar. Disso decorre a importância de refletir sobre o espaço do lúdico também nas escolas.

O desenvolvimento integral da criança, preconizado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) para a educação das crianças brasileiras abrange os aspectos biológicos, psicológicos e sócio-culturais, e as atividades lúdicas representadas por jogos e brincadeiras, além de atividades produtivas como o desenho e a modelagem (MUKHINA, 1995) se apresentam como ferramentas imprescindíveis no decorrer desse processo.

1.1 – Os significados dos termos

Para entendermos o universo da ludicidade, é fundamental compreender o que é brincar, conceituando palavras como jogo, brinquedo e brincadeira. No entanto, é importante ressaltar a dificuldade existente para conceituá-las, em virtude dos referidos termos serem compreendidos de forma diferente pelos estudiosos do tema, segundo Almeida (2004). Essa dificuldade, afirma o autor, não é encontrada somente no Brasil. Em outros países, pesquisadores do tema têm se deparado, também, com a dificuldade de defini-las. Vejamos algumas conceituações.

De acordo com Ferreira (1999), os termos brincar, brinquedo e lúdico são descritos da seguinte forma:

Brincar – 1. Divertir-se infantilmente. Entreter-se em jogos de crianças. 2. Divertir-se, recrear-se, entreter-se, distrair-se, folgar.

Brinquedo – 1. Objeto que serve para as crianças brincarem. 2. Jogo de criança; brincadeira.

Lúdico – refere-se a, ou que tem o caráter de jogos, brinquedos e divertimentos.

Na mesma obra, se buscamos pelo termo ludicidade, nos deparamos com o seguinte significado: ludicidade significa ludismo, que é a qualidade ou caráter de lúdico.

Para Durval Filho (2009), por exemplo, brincar não é algo banal, como ele mesmo explica. É muito mais. O autor afirma que quando a criança imagina, no decorrer da brincadeira, que um simples pedaço de pau é um cavalo, ela cria uma realidade que é originada exclusivamente da sua imaginação de forma que o objeto secundário chega a perder suas “características intrínsecas”, ou seja, um pedaço de madeira, não é mais um simples pedaço de pau, agora é um animal, um cavalo, que relincha, cavalga e balança sua crina. Dessa forma, para ele, o brinquedo é a “encenação da conquista infantil”, porque

[...] Brincar implica liberdade ficcional, sensibilidade e criatividade. Implica reunir outros para brincar e desempenhar papéis também ficcionais, em que ao mesmo tempo se cria e se é criado [...] Assim, a criança não brinca só por brincar, não brinca só para inventar, para preencher o tempo prazerosamente, para curtir e se divertir, mas também pelo inexplicável, pelo que lhe causa horror, para dominar o que ela não compreende e que a atemoriza (FILHO, 2009, p. 16).

Almeida (2004) aponta o lúdico como fazendo parte de um universo, para cuja compreensão é importante conceituar as palavras inseridas em seu contexto: brinquedo, brincadeira, jogo e brincar. Vejamos:

Brinquedo – é representado por objetos. Estes podem ser estruturados e não estruturados. Os primeiros são adquiridos prontos, industrializados; e os não estruturados são simples objetos que ao serem manuseados pelas crianças, recebem novos significados, como pedras que podem ser transformadas em carros.

Brincadeira – é uma atividade caracterizada por regras e por alguma estruturação para que aconteça. No entanto, a autora faz uma ressalva, afirmando que as regras não limitam a ação lúdica, porque na brincadeira a criança pode modificar as regras de acordo com a sua vontade.

Jogo – é uma atividade que poderá estar associada tanto à brincadeira como ao objeto. Ela é mais estruturada e organizada que a brincadeira, e as regras são mais claras, precisas.

Brincar – engloba tanto brinquedo, quanto jogo e brincadeiras.

Esta concepção é representada pelo gráfico abaixo, tendo em vista a vasta dimensão do lúdico, caracterizando de uma forma abrangente a ação do brincar. Dessa forma, os jogos, as brincadeiras e os brinquedos fazem parte dessa extensa dimensão.



Fonte: Revista Virtual EFArtigos, Vol.3 nº 1, maio/2005.

Como podemos perceber no gráfico apresentado por Almeida (2004), o brincar está inserido no universo lúdico e é caracterizado tanto pelo jogo, como pela brincadeira, como pelo brinquedo. Enquanto os jogos e as brincadeiras determinam a ação do brincar, o brinquedo, por sua vez, é o que dará suporte a esta ação.

Segundo Kishimoto (2003), os termos jogo, brinquedo e brincadeira são usualmente tratados como sinônimos, no Brasil, muito embora não o sejam. Dessa forma, a autora busca defini-los distintamente, com o objetivo de elucidá-los, evitando, assim, interpretá-los da mesma forma. Nesse sentido, a definição de brinquedo consiste no objeto que a criança utiliza para brincar; o brincar é visto como a conduta estruturada através de regras; e o jogo (infantil) inclui tanto os brinquedos como as brincadeiras, ou ação lúdica – definições as quais usaremos no presente trabalho, por estarmos de acordo com os significados atribuídos pela autora.

Nos estudos direcionados ao brincar e à importância do jogo na educação das crianças, Kishimoto (2003) esclarece que, de acordo com cada cultura, os significados dos termos jogo, brinquedo e brincadeira também podem mudar. O que para determinada cultura pode ser visto como um jogo, em outras culturas pode ter outro sentido. Isso significa dizer que, à luz da Filosofia, questionando a lógica da linguagem,

[...] certas palavras só adquirem significado preciso quando interpretadas dentro de um contexto em que são utilizadas. Por pertencer a uma grande família com semelhanças e diferenças o termo jogo apresenta características comuns e especificidades [...] são as semelhanças, que permitem classificar os jogos de faz-de-conta, de construção, de regras de palavras, políticos e inúmeros outros, na grande família denominada jogos (KISHIMOTO, 2003, p. 3).

Se um mesmo jogo, brinquedo ou brincadeira para diferentes culturas pode ter diferentes significados, é preciso considerar o contexto social onde se insere o objeto ou ação em análise. Citemos, por exemplo, o arco e flecha. Pode ser que estes objetos sejam utilizados como brinquedo em uma determinada cultura. Mas, em outra eles podem ser usados como objeto de decoração. Em uma terceira cultura, ainda, esses objetos podem ser apresentados para as crianças como forma de prepará-las para o trabalho, como objetos úteis para caçar e pescar, visando assim, à própria sobrevivência.

1.2 – O lugar do lúdico no desenvolvimento da criança

A ludicidade é assunto que tem conquistado espaço para discussões e reflexões, tanto no panorama internacional como nacional, principalmente no que diz respeito à educação das crianças. Brincando, elas aprendem e se desenvolvem. Por esse motivo, o brincar tornou-se um direito da criança como apresentam diversos documentos internacionais:

[...] A criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito (Princípio VII, da Declaração universal dos direitos da criança – ONU, 1959).

Os princípios norteadores da Associação Internacional pelo Direito da Criança Brincar – IPA² – International Play Association, 1979 (Malta), 1982 (Viena), 1989 (Barcelona) preconizam que a ação do brincar está inserida em todos os âmbitos da vida infantil:

Saúde - Brincar é essencial para saúde física e mental das crianças.

Educação - Brincar faz parte do processo da formação educativa do ser humano.

Bem estar - ação social - O brincar é fundamental para a vida familiar e comunitária.

Lazer no tempo livre - A criança precisa de tempo para brincar em seu tempo de lazer.

² Organização Interdisciplinar, não governamental, fundada em 1961 na Dinamarca. No Brasil foi fundada em 1997.

Planejamento - As necessidades da criança devem ter prioridade no planejamento do equipamento social.

Mas, afinal por que brincar é importante? Para Cunha (1994), na sua obra *“Brinquedoteca: um mergulho no brincar”*, brincar é importante porque:

- permite à criança ficar feliz, e quando se está feliz existe maior disposição para ações positivas como ser gentil com as pessoas ao seu redor, partilhar fraternalmente, amar o próximo;
- é através do brincar que a criança irá desenvolver as potencialidades que traz em si;
- brincando, a criança aprende de forma espontânea, e dessa forma, não se sente pressionada, tampouco com medo de errar – fatores que, algumas vezes, dificultam a aprendizagem. Pelo contrário, irá aprender, assimilando o conhecimento com prazer;
- por intermédio do brincar a criança desenvolve a sociabilidade. Aprenderá a interagir com os amigos, respeitando o direito dos outros e atentando para as regras estabelecidas pelo grupo social ao qual pertence;
- brincando, a criança poderá se ocupar de atividades criativas que favorecerão o desenvolvimento de sua inteligência;
- brincando, a criança aprende o mundo do adulto, preparando-se dessa forma, para o futuro;
- brincando, “a criança está nutrindo sua vida interior, descobrindo sua vocação e buscando um sentido para sua vida” (CUNHA, 1994, p. 11).

Portanto, é possível perceber que o brincar para a criança é muito mais que uma diversão. Está ligado ao próprio desenvolvimento de suas potencialidades. E esse fato abrange vários aspectos: sociais, psicológicos, educativos, físicos.

“A brincadeira é uma atividade que a criança começa desde seu nascimento no âmbito familiar” (KISHIMOTO, 2002, p. 139) e continua com seus pares. A princípio, ela não tem objetivo educativo ou de aprendizagem estabelecida, muito embora ao se relacionar com os objetos, com os brinquedos, a criança aprenda. A maioria dos autores pontuados neste trabalho afirma que a brincadeira é desenvolvida pela criança de forma afetivamente envolvente, e, ao mesmo tempo, permite a ela interagir com pais, adultos e as pessoas que a cercam, bem como explorar o meio ambiente.

Como a criança é um ser em desenvolvimento, sua brincadeira vai se estruturando de acordo com o que é capaz de fazer em cada etapa de sua vida. Isto é, levando em consideração

a sua idade e o seu meio social, ela apresentará possibilidades diferentes de expressão, comunicação e formas de se relacionar com o ambiente sociocultural no qual está inserida. Dessa forma, ao longo do seu desenvolvimento, as crianças vão construindo novas e diferentes habilidades, no contexto das práticas sociais, que irão lhes permitir compreender e atuar de forma mais ampla no mundo.

Segundo Winnicott (1975), o brincar irá facilitar o crescimento, conseqüentemente promoverá saúde. O contrário, ou seja, o não brincar pode significar que a criança esteja com algum problema, o que poderá prejudicar o seu desenvolvimento. Para Siaulys (2005), a brincadeira permite à criança vivenciar o lúdico, oportunizando descobrir-se a si mesma, apreender a realidade, tornando-se capaz de desenvolver seu potencial criativo. Já Maluf (2003, p. 21) acredita que: “Todo aprendizado que o brincar permite é fundamental para a formação da criança, em todas as etapas de sua vida”.

Apesar disso, o brincar, ação que propicia oportunidade para que as crianças desenvolvam suas capacidades cognitivas, psicomotoras, criativas, além de favorecer formas de lidar com as emoções na interação com o outro e o desenvolvimento das suas habilidades sociais, parece ter sido deixado para um plano aquém da sua importância. Daí nossos questionamentos: Estão as crianças tendo a oportunidade que lhes é devida para brincar? Se não, como podem as crianças se desenvolver de forma plena? E se, de fato, o brincar propicia esse desenvolvimento integral, sabendo que muitas crianças não possuem a oportunidade de brincar, como estão sendo formadas? Trata-se de questões que se tornam cada vez mais prementes em um mundo marcado por uma visão utilitarista, que reserva pouco valor para tudo aquilo que não gera, imediatamente, o lucro: a arte, o imaginário, o brincar. Apesar de permearem nossas reflexões, as respostas demandadas por estas questões não podem ser respondidas neste trabalho, cujo foco reside na relação entre o lúdico e o processo de alfabetização e seu lugar nas práticas docentes. Fica o convite a novas investigações.

Os resultados das pesquisas nos mostram os jogos e as brincadeiras como importantes instrumentos no processo do desenvolvimento infantil. Dentre eles, destacamos: Huizinga (1996); Elkonin (1998); Kishimoto (2003); Maluf (2003); Arce (2005); Duarte (2005); Klein (2005); Miranda (2005); Rossler (2005); Brougère (2010).

Assim, com o advento de pesquisas sobre o desenvolvimento humano, observamos que o ato de brincar tem conquistado mais espaço nas discussões que se referem à criança e à sua educação. E, conseqüentemente, a brincadeira é cada vez mais entendida como atividade que, além de promover o desenvolvimento global das crianças, irá incentivar a interação social, ajudar na resolução de conflitos, e favorecer a formação de suas capacidades

intelectuais e seu desenvolvimento emocional (VYGOTSKY, 2002, 2003; LURIA e VYGOTSKY, 1988).

Elkonin (1998), em pesquisa desenvolvida a partir do início do século XX, afirma que ainda não se encontrou uma definição exata para o termo jogo; tampouco uma explicação, também satisfatória, que englobe as diversas formas que essa atividade assume.

O autor assinala que, dentre as concepções filosóficas e psicológicas do século XIX, alguns pensadores como Schilhe, Spencer e Wundt viam o jogo “como um dos fenômenos mais difundidos da vida, ligando sua origem à arte” (ELKONIN, 1998, p. 14). Enquanto para Schilhe, o jogo é uma atividade que proporciona prazer estético, Spencer o vê à luz de um contexto evolutivo biológico, afirmando que mesmo que haja vínculo entre as atividades lúdicas e as estéticas, nenhuma delas intervêm nos chamados processos vitais, tanto dos homens como dos animais.

A visão de Wundt, pontuada por Elkonin (1998), é de que o jogo origina-se do trabalho, pois segundo ele, todo jogo tem seu protótipo numa forma de trabalho do homem adulto. Pensemos na menina que prepara comida na panelinha que ganhou de seus pais, ou no menino que brinca com os carrinhos, aviões ou de polícia. A explicação de Wundt se dá da seguinte forma: como existe a necessidade de sobreviver, o homem se sente obrigado a trabalhar, e através desse trabalho busca considerar a própria energia como fonte de satisfação. A criança, portanto, ao brincar, tenderá a reproduzir (e a produzir), de forma espontânea ou mediada pelo adulto, as situações ou os objetos contextualizados no mundo adulto. Dessa forma, construirá e ampliará seus conhecimentos.

Para a Psicologia Sócio-histórica, a essência da vida humana é cultural e a interação entre a atividade lúdica e criativa ocorre porque as duas atividades são marcadas pela cultura e mediadas pelas pessoas com quem as crianças se relacionam. Isso quer dizer que a criança cria uma nova visão de suas experiências anteriores e com

[...] a combinação desses elementos constitui algo novo, criador, que pertence à criança sem que seja apenas a repetição de coisas vistas ou ouvidas. Esta faculdade de compor um edifício com esses elementos, de combinar o antigo com o novo é a base da criação (KISHIMOTO, 2002, p. 125).

O brincar é, para a criança, a atividade que possibilita a criação de situações fictícias que lhe permitem vivenciar experiências sociais adultas que ainda não lhe são permitidas. Nesse sentido, as brincadeiras possibilitam a apropriação de valores, costumes, hábitos – da cultura, em última instância.

1.3 – Uma breve incursão histórica

A idéia de “aprender brincando” parece ser uma proposta educacional nova. No entanto, Kishimoto (2003), em suas pesquisas, afirma que “os primeiros estudos em torno do mesmo situam-se em Roma e Grécia antigas”, e cita Platão propondo esse “aprender brincando” como forma de oposição à violência e à repressão. Também cita Aristóteles, sugerindo o uso dos jogos para a educação das crianças pequenas, como forma de imitar as atividades dos adultos, visando a prepará-las para a vida futura. Já em Roma, os jogos tinham o objetivo de preparar fisicamente seus cidadãos para a guerra, além de deixá-los aptos para obedecer às ordens de seus superiores.

Após esse período, a História nos indica que os jogos com suas até então utilidades são deixados de lado com o advento do Cristianismo, que promove uma educação mais disciplinadora e atividades em que os mestres tendem a exigir mais memorização e obediência de seus alunos. Nesse sentido, os jogos passam a ser vistos como atividades similares ao uso das bebidas alcoólicas e à prostituição.

Ariès (1981) afirma que as brincadeiras e os divertimentos sempre tiveram destaque nas antigas sociedades. E, em sua obra intitulada *História social da criança e da família*³, o autor relata a vida de uma criança no início do século XVII, suas brincadeiras, e as etapas de seu desenvolvimento físico e mental a partir do diário de Heroard, médico do futuro rei da França, Luís III. Trata-se de um registro minucioso de “todos os seus feitos e gestos”. Segundo o autor, na corte de Henrique IV, “[...] as crianças reais, legítimas ou bastardas, recebiam o mesmo tratamento que todas as outras crianças nobres, não existindo ainda uma diferença absoluta entre os palácios reais e os castelos fidalgos” – o que não existia mais na segunda metade do século XVII, pois nesse período o culto à monarquia separava, desde a primeira infância, as crianças da realeza e mesmo da nobreza de todas as demais.

A História nos relata que, a partir do século XVI, o jogo educativo passa a ser visto de uma nova forma. Essa nova forma origina-se das ideias de Ignácio de Loyola, da Companhia de Jesus, que propaga a importância dos jogos de exercícios para o desenvolvimento humano, também como forma de auxiliar no processo do ensino (KISHIMOTO, 2003).

Dando continuidade à História que se refere aos jogos, Kishimoto (2003) pontua que, no século XVII, continua a expansão de jogos educativos, mas, nesse período, com os ideais humanistas do Renascimento, que pregam a “importância da imagem e dos sentidos para a apreensão do conhecimento”. Assim, nesse momento, os exercícios físicos, eliminados na

³ ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*, Cap. IV, 1981.

Idade Média, são novamente reabilitados. E a busca para colocar em prática os ideais humanistas do Renascimento reflete-se em uma expansão contínua dos jogos didáticos ou educativos nas áreas de História, Moral, Geografia, Religião, dentre outras.

Já no século XVIII, marcado tão notadamente pelo movimento científico, ocorre a inovação dos jogos, e são criados jogos para ensinar ciências, obviamente para aqueles que tinham acesso ao saber socialmente valorizado – realeza e aristocracia. Também nesse período ocorre uma mudança na forma do adulto ver a criança – um ser humano com necessidades próprias e especificidades. E, a partir dessas novas idéias, são criadas escolas próprias para as crianças.

Para Santos (2000), que ressalta também a história dos jogos, é somente nos séculos XVII e XVIII, com a nova visão a respeito da infância, que se adota nova postura frente aos jogos. Passa-se a ter uma preocupação com os jogos, buscando preservar sua moralidade e educação. Dessa forma, os jogos são classificados como bons e maus, sendo recomendados os jogos reconhecidos como bons.

Continuando a trajetória histórica, Kishimoto (2003) cita o início do século XIX, após o término da Revolução Francesa, o aparecimento de importantes estudiosos como Froebel, Pestalozzi, evidenciando inovações pedagógicas. No entanto, é através dos estudos de Froebel que o jogo é visto como “objeto de ação de brincar”, caracterizado pela liberdade e espontaneidade e importante para o desenvolvimento infantil. E, dessa forma, passa a fazer parte da história da educação das crianças.

Refletindo ainda sobre esse período, Santos (2000) afirma que é a partir do século XIX que o jogo passa a ser alvo de estudos científicos, sobretudo de psicólogos e pedagogos que tentam explicar o seu significado através de teorias. Vejamos algumas dessas principais concepções ou teorias pautadas na Filosofia e Psicologia:

Teoria do recreio, do poeta, historiador e filósofo alemão Schiller (1875) – preconizava que o jogo servia para recrear-se.

Teoria do descanso, de Lazarus (1883) – sustentava que o jogo é uma atividade que serve para descansar das atividades sérias e úteis, buscando assim, restabelecer as energias perdidas.

Teoria do excesso de energia, de Spencer (1897) – essa teoria sustenta o jogo como tendo a função de catarse, de descarga, aliviando o excesso de energia.

Teoria da antecipação funcional, de Gross (1902) – como o próprio nome já diz, essa teoria vê o jogo como tendo a função de preparar funcionalmente a criança para a vida adulta.

Teoria da recapitulação, de Stanley Hall (1906) – essa teoria vê o jogo como maneira de transmitir, para o presente, ações lúdicas das gerações passadas.

Essas concepções parecem existir ainda nos dias atuais, e percebe-se, em todas elas, certo determinismo biológico. E, muito embora atualmente existam outras abordagens sobre o jogo, em que a atividade lúdica é vista como uma criação humana, consideramos comum a elas a percepção da ludicidade como importante no processo do desenvolvimento.

Como se pode notar, desde a antiguidade pesquisas apontam uma ligação entre o jogo e a aprendizagem, embora exista uma forte idéia que associa os jogos com a recreação, em contraposição ao trabalho escolar. E essa idéia, segundo Kishimoto (2003), origina-se das salas de asilo francesas⁴.

Froebel, importante estudioso dessa época, como já citamos, preconizava que o jogo, compreendido como objeto e ação de brincar era caracterizado, sobretudo, pela liberdade e espontaneidade. Por outro lado, a partir da idéia de que brincando livremente a criança estabelece relações com os objetos e, dessa forma, adquire conhecimento, introduziu-se a idéia de jogos educativos, como recursos auxiliares fundamentais à aquisição de conhecimento, como meio de instruir as crianças (KUHLMANN JUNIOR, 2001).

No entanto, é a partir do século XX, segundo Kishimoto (2003), que se percebe a ênfase dada aos jogos na área da educação das crianças, como podemos notar nos estudos de Bomtempo, Hussein e Zamberlan (1986); Uemura (1988); Kamii (1991); Gomes (1993); Elkonin (1998); Maluf (2003) e Brougère (2010) para citar alguns.

1.4 – **O *homo ludens*: o lúdico como componente do humano**

Para Huizinga (1996), ao longo da história o homem tem sido caracterizado de acordo com as especificidades de suas atividades. A primeira delas, o *Homo sapiens*, surgiu da idéia de que o homem era racional, em relação aos demais seres vivos. Com o passar do tempo percebeu-se que não éramos tão racionais quanto o culto da razão do século XVIII acreditava.

⁴ As salas de asilo francesas, bem como as creches, fazem parte da história da educação das crianças e tiveram uma trajetória distinta dos jardins-da-infância, após o fim da Revolução Francesa. Foram concebidas sob uma perspectiva de prover cuidados e educação moral e intelectual às crianças (KUHLMANN, 2001).

Mais tarde, esse termo ou característica foi substituído por *Homo faber*, caracterizado pela relação do homem com o trabalho.

Santos (2000) cita o próprio Huizinga como o revisor dessas caracterizações, criando uma nova nomenclatura para o homem: o *Homo ludens*, por considerar o jogo ou a capacidade lúdica como uma das premissas básicas do ser humano.

A partir de então, o conceito *homo ludens* (HUIZINGA, 1996), o homem que se diverte, passa a ser valorizado filosoficamente, sendo a ação de jogar ou brincar vista como fundamental no processo do desenvolvimento humano.

De acordo com as idéias de Huizinga (1996), acreditamos que, por ser o homem considerado *ludens*, suas atividades, como o trabalho ou o estudo, podem ser executadas com prazer, em virtude deste possuir uma capacidade lúdica, que lhe é peculiar – a forma lúdica de ser, ou como o próprio autor denomina o “espírito lúdico” existente no homem e que se manifesta em suas ações.

Huizinga (1996) acredita que o homem possui um espírito lúdico, assim como a cultura possui um caráter também lúdico. Para ele, os jogos possuem função significativa e fazem parte de uma categoria primária da vida humana, podendo ser comparados com o próprio ato de raciocinar: “*homo sapiens*”. No entanto, ressalta a perda contínua desse espírito lúdico, pela ausência da espontaneidade e de uma das características fundamentais do jogo: o fato de ser livre. Isso ocorreu, segundo o autor, em razão, inicialmente, do surgimento da Revolução Industrial e do Realismo – a Revolução Industrial, como sabemos, teve início no século XVIII, na Inglaterra, com a mecanização dos sistemas de produção, gerando sérios problemas sociais como: desemprego, êxodo rural, crescimento desordenado das cidades, para citar alguns; e o Realismo, no século seguinte, na segunda metade do século XIX, surge como um movimento cultural e literário que buscava retratar a realidade e a objetividade, em oposição ao Romantismo. Dessa forma, tudo que parecia fantástico, sobrenatural e extraordinário não fazia parte do pensamento preconizado pelo Realismo. Sobre esse assunto, o autor pondera:

[...] As grandes atividades arquetípicas da sociedade humana são, desde início, inteiramente marcadas pelo jogo. Como por exemplo, no caso da linguagem [...] É a linguagem que lhe permite (ao homem) distinguir as coisas, defini-las [...] designá-las e com essa designação elevá-las ao domínio do espírito [...] é como se o espírito estivesse constantemente saltando entre a matéria e as coisas pensadas. Por detrás de toda expressão abstrata se oculta uma metáfora, e toda metáfora é jogo de palavras. Assim, ao dar expressão à vida, o homem cria um outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza (HUIZINGA, 1996, p. 7).

É bem verdade, continua Huizinga (1996, p. 8) que “[...] em nossa maneira de pensar, o jogo é diametralmente oposto à seriedade”. No entanto, como explicar que certas formas de jogos podem ser fundamentalmente sérias? A resposta, certamente, demandaria numerosas tentativas das mais variadas áreas do conhecimento (psicologia, fisiologia, antropologia, biologia, etc.) de explicar o significado do jogo – todas elas se questionando sobre o seu porquê. Então, nos questionamos: estão algumas dessas teorias, em seus diferentes conceitos, em suas percepções ora divergentes, ora erradas? Acreditamos que não. Fundamentadas nas idéias de Huizinga (1996, p. 4) cremos que “[...] As diversas respostas tendem mais a completar-se do que a excluir-se mutuamente”.

Seja como for, o autor acredita que em todas as respostas existe um elemento comum: “todas elas partem do pressuposto de que o jogo se acha ligado a alguma coisa que não seja o próprio jogo”. Possui uma função “significante”, ou seja, todas elas possuem um determinado sentido (HUIZINGA, 1996, p. 4).

Após essa breve consideração sobre a história dos jogos até os nossos dias, nos parece possível identificar a dicotomia existente entre escola e prazer, trabalho e prazer, ao longo da história e que parece se perpetuar ainda hoje nas ações dos adultos, que separam o prazer da produção, o brincar da aprendizagem escolar, como se este não tivesse qualquer importância. Afinal, quem nunca ouviu: “Primeiro o dever, depois o prazer”?

Sendo assim, percebemos que, apesar de todo espaço já conquistado pela idéia da importância do brincar oriunda de várias teorias, como pudemos observar no decorrer desta pesquisa, a prática dessas idéias parece não acompanhá-las – parece existir uma dicotomia entre teoria e prática, entre ludicidade e aprendizagem.

Estudos sobre os processos cognitivos motivam as pesquisas sobre o jogo infantil, englobando várias áreas do conhecimento como: Sociologia, Antropologia, Lingüística, História, Psicologia, Pedagogia. E cada área apresenta uma forma de ver o jogo, atribuindo-lhe significados diferenciados (KISHIMOTO, 2003).

Jogos e as brincadeiras fazem parte do mundo infanto-juvenil, e de acordo com vários teóricos, como Piaget (1998), Vygotsky (1991), Leontiev (1988), Winnicott (1975) dentre outros, esses são importantes para o desenvolvimento das crianças e aparecem como alternativas que possibilitarão fortalecer a sua identidade, enriquecendo o processo da aprendizagem sobre o mundo adulto.

Assim sendo, acredita-se (GARCIA, 2001) que os jogos e as brincadeiras, ao serem inseridos nas práticas educativas, constituirão instrumentos importantes no alcance dos

objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem, favorecendo o convívio social, a criatividade, a percepção, a imaginação, a lógica e o raciocínio.

1.5 – A compreensão do jogo no desenvolvimento infantil

Sabemos que os jogos e as brincadeiras são reconhecidos como formas de fornecer à criança um ambiente motivador, agradável, que possibilita a criatividade, a espontaneidade e, dessa forma, favorece a aprendizagem de várias habilidades e capacidades.

Para Cunha (1994 *apud* MALUF, 2003), por trás de toda brincadeira existem desafios que levam a criança a pensar e alcançar melhores níveis de desempenho, e por esse motivo, brincando a criança terá a possibilidade de desenvolver suas potencialidades.

Para Piaget (1998), o desenvolvimento da inteligência, bem como os estágios do desenvolvimento cognitivo estão vinculados às origens das manifestações lúdicas e cada fase do desenvolvimento se relaciona a um tipo de atividade lúdica. Esse processo ocorreria da mesma maneira para todos os indivíduos, embora segundo o ritmo ditado pela individualidade de cada sujeito. Ele identifica três grandes tipos de estruturas mentais que aparecem sucessivamente na evolução do brincar infantil, que são:

- Sensório-motor (0 a 2 anos aproximadamente) - os jogos de exercício
- Pré-operatório (2 a 7 anos aproximadamente) - os jogos simbólicos ou jogos de faz-de-conta
- Operatório concreto (a partir dos 7 anos aproximadamente) - os jogos de regra.

Antes de falarmos sobre essa classificação dos jogos, proposta por Piaget, lembremos, de forma sucinta em que consistem essas estruturas mentais postuladas por ele, na visão de Lima (1998). O primeiro estágio do desenvolvimento humano, descrito por Piaget, que se volta para a compreensão do desenvolvimento da inteligência, denomina-se sensório-motor e tem, como característica principal, a ausência da função semiótica. Mas o que isso significa? Significa que a criança não representa mentalmente os objetos, ou seja, sua ação é direta sobre eles, e quando esses objetos não estão presentes, não consegue evocá-los, porque ainda não possui a imagem mental dos mesmos. Se não existe essa representação mental, não existe a linguagem. É necessário tempo para que a criança, através da sua ação sobre o meio, construa

o objeto permanente (representação – função semiótica), adquirindo a linguagem. Esse processo leva cerca de dois anos.

Diferente do estágio anterior, no novo estágio denominado de pré-operatório ou simbólico, já se pode perceber a função semiótica. Além disso, a criança já utiliza os símbolos como significantes. Trata-se da idade em que a criança fantasia e, muitas vezes, parece viver num mundo de faz-de-conta. São várias as características dessa fase e, dentre elas, citamos a ausência de seqüências lógicas. Assim, por exemplo, quando a criança relata sobre um acontecimento, tais relatos são caracterizados pela mágica, pela contradição. É importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico para a educação, pois ele será um instrumento útil no trabalho com as crianças.

No estágio denominado por Piaget de operatório concreto, a criança apresenta maior flexibilidade no modo de pensar, buscando organizar o mundo de forma lógica (operatória). Já faz usos dos signos (letras, palavras, dentre outros) e a linguagem verbal está cada vez mais elaborada, o que a torna capaz de conversar longamente com as pessoas. Além disso, já é capaz de concentrar-se de forma mais demorada e executar atividades que envolvam as regras e as seqüências. Por esse motivo, é o momento mais indicado para a criança ser alfabetizada.

Façamos a seguir, um paralelo das estruturas mentais descritas por Piaget e sua relação com os jogos, para melhor compreensão da ação e importância do brincar, nessa perspectiva.

Os jogos de exercício, próprios do período sensório-motor, possuem como característica principal a ação que a criança exerce em busca da satisfação de suas necessidades, e são caracterizados, principalmente, pela repetição dos movimentos e pelas ações que exercitam as funções tais como correr, saltar, andar e outras funções exercitadas pelo simples prazer funcional. Eles representam a forma inicial do jogo na criança, caracterizando o primeiro estágio do desenvolvimento cognitivo. Com o passar do tempo, a criança vai ampliando aquilo que Piaget chama de esquemas, e dessa forma, adquire cada vez mais a probabilidade de sentir prazer através de suas ações, sendo esse prazer o responsável pelo significado da ação. Esse processo acompanhará o ser humano durante toda a sua existência. Tomemos, por exemplo, o bebê quando mama. Ele não mama apenas para sobreviver, mas pelo prazer, porque à medida que satisfaz sua fome, descobre o prazer de mamar.

Já os jogos simbólicos têm início no final do segundo ano de vida e perduram até por volta dos seis anos de idade, com o aparecimento da função simbólica, ou seja, quando a criança começa a apresentar a habilidade de perceber a diferença entre algo usado como símbolo e a representação de seu significado. Isso ocorre quando a criança entra no estágio

pré-operatório do desenvolvimento cognitivo. A função desse tipo de atividade lúdica, de acordo com Piaget (1998), é assimilar a realidade. A criança tende a reproduzir, nesses jogos, as relações predominantes no seu meio ambiente e assimilar, dessa maneira, a realidade e um modo de se auto-expressar. Esses jogos de-faz-de-conta possibilitam à criança a realização de sonhos e fantasias, mas também, revelam seus conflitos, seus medos e suas angústias, além de proporcionar alívio das tensões e frustrações.

Podemos dar um exemplo negativo apresentando a história de uma criança que frequentemente vê o pai batendo em sua mãe e, ao brincar, reproduz o que viu batendo nos brinquedos e verbalizando exatamente o que seu pai verbaliza. Determinadas revelações são comuns em algumas creches e escolas de crianças pequenas, ou no *setting* terapêutico. Mas, também podemos dar um exemplo positivo apresentando a história da criança que vê sua mãe cozinhando e, numa tentativa de imitação, é capaz de preparar em suas panelinhas, manuseando seus brinquedos, deliciosa refeição que irá satisfazer a “fome” de suas “filhas”, que são representadas pelas suas bonecas.

Nesse período a criança já é capaz de alcançar o mesmo prazer encontrado nos jogos de exercício, porém manejando agora os símbolos. Maluf (2003) aponta as características dos jogos simbólicos:

- Não existem regras explícitas, exceto aquelas criadas pela própria criança; ditadas pelas situações sociais que ela imita;
- Imaginação e fantasia são os elementos constitutivos desses jogos;
- A criança brinca pelo prazer do processo; não objetiva um produto;
- Ao brincar, a criança busca adaptar seus desejos à realidade.

Os jogos de regras, por sua vez, são constituídos quando a criança começa a se interessar pelas regras sociais. Os jogos de regras englobarão o prazer do exercício, o lúdico encontrado no simbolismo e as regras existentes nas relações com o outro e com os objetos. Eles partem de uma situação-problema na qual os competidores estabelecem regras para resolver a situação apresentada. Dessa forma, as regras orientam a ação dos que estão jogando, estabelecendo os limites de ação dos competidores, e apresentando premiações e sanções durante seu desenvolvimento.

Enquanto Maluf (2003) fala dos jogos de regras para a transmissão da cultura e dos valores morais para a criança, Vygotsky (1991) enfatiza a importância destes para regular o

comportamento das crianças. Para ele, o que diferencia a criança dos animais, por exemplo, é a fala (signo por excelência).

Sendo assim, a fala e o uso dos signos fazem com que a criança tenha controle sobre seu comportamento. Um exemplo simples para ilustrar pode ser o da professora propondo aos alunos, formados em dupla, jogar dominó. Ela prepara os alunos para iniciar o jogo, esclarecendo as regras do jogo. Ganha a dupla que fizer mais pontos em cada jogada. Para que isso ocorra, é fundamental que as crianças estejam cientes das regras, que todos se adaptem a elas e entendam a dinâmica da atividade, que pode representar desafios divertidos que poderão desenvolver questões importantes como o estímulo à competição (de forma saudável), a adequação aos limites preestabelecidos, a cooperação entre os colegas, além de ajudar as crianças a encararem a vitória e a derrota com naturalidade, dentre outros. Dessa forma, um simples jogo de regras pode proporcionar tanto a transmissão da cultura e dos valores morais para as crianças, na visão de Maluf (2003) como a regulação do comportamento das crianças na visão de Vygotsky (1991).

Para o autor russo, a fala e a ação fazem parte da mesma função psicológica complexa. E sendo o ser humano um sujeito que interage continuamente com os outros e com as coisas, a fala apresenta-se de suma importância. Para Vygotsky (2003), quanto mais complexa a ação, maior a importância da fala. Além disso, a linguagem habilita a criança a providenciar elementos que irão auxiliá-la na resolução de problemas antes de sua execução e controla seu próprio comportamento.

Assim, um jogo possibilita transmitir parte da cultura de um povo, e ainda promover a regulação do comportamento das crianças pelas regras que o regulam. Se viver em sociedade significa lidar o tempo todo com regras, no âmbito escolar não é diferente. Portanto, sob este prisma, acreditamos que as funções de transmissão da cultura e de regulação de comportamentos (que mais tarde, serão de auto-regulação) se complementam.

Brougère (2010) traz contribuições a essa temática quando discute o conceito de cultura lúdica, que consiste nos saberes sobre o brincar, que a criança aprende brincando, tendo em vista as relações sociais estabelecidas entre a criança e o outro – o adulto/outras crianças. Sobre este assunto, Bissoli pondera:

[...] A cultura lúdica é formada por um conjunto de saberes sobre o brincar. Ela permite que uma brincadeira se inicie, considerando que o brincar produz uma realidade diferente da vida cotidiana [...] Os brinquedos de cada época, assim como os programas de televisão, os filmes, os livros, as músicas, influenciam a cultura lúdica, tornando-se temas de brincadeiras, em que a criança [...] atribui novos sentidos ao universo cultural em que vive quando brinca... Ela os vivencia de maneira ativa, não apenas como espectadora, criando novas interpretações, novas leituras [...] Ampliar a cultura lúdica da criança é contribuir para a ampliação das formas de socialização infantil, da experiência do processo cultural e da interação simbólica, mobilizando pensamento, linguagem, imaginação, percepção, memória, atenção, movimento. É intervir sobre o processo de desenvolvimento das mais diversas capacidades humanas (BISSOLI, 2007, p. 10).

Entendemos, portanto, que as brincadeiras, os jogos e os brinquedos fazem parte de uma cultura a qual chamamos lúdica, sendo essa resultado dos saberes sobre o brincar, pois ao brincar a criança traduzirá, nas suas ações, representações da cultura na qual está inserida. No entanto, ao mesmo tempo em que representa, a criança tenderá a dar um novo sentido a essa cultura, através de sua unicidade de pensar, de imaginar, de criar e de se relacionar com os objetos da brincadeira.

Com base nessas afirmações, acreditamos que quando o adulto favorece a ação do brincar através dos jogos e das brincadeiras às crianças, ele possibilita a ampliação da sua cultura lúdica; e, quando isso ocorre, amplia-se, também, o desenvolvimento das inúmeras capacidades inerentes ao próprio ser humano, como: pensar, imaginar, perceber, movimentar-se, criar etc. – que irão permitir o desenvolvimento cognitivo, psicológico e social da criança e, também, a aprendizagem.

Brougère (2010) faz uma diferenciação na definição de brinquedo e jogos. Para ele, o brinquedo é um objeto ligado à idéia de infância, por esse motivo falar em brinquedo para um adulto, é motivo de zombaria. O jogo, por sua vez, tanto pode ser voltado para a criança como para o adulto. Dessa forma, os objetos lúdicos dos adultos são especificamente denominados de jogos enquanto que para as crianças usa-se o termo brinquedo, ou mesmo jogo, cuja função é a brincadeira. Dessa forma, ele declara que:

[...] a imagem do brinquedo sintetiza a representação que uma dada sociedade tem da criança [...], o brinquedo se mostra como um objeto complexo que permite a compreensão do funcionamento da cultura. (2010, p. 9).

Para Brougère (2010, p. 21), o brinquedo, seja qual for “vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse”. Assim sendo, ele ressalta que apesar de o brinquedo ser um dos instrumentos que desencadeará a brincadeira, esta nem sempre corresponderá ao brinquedo,

pois o brinquedo possui funções sociais relativas, e isso dependerá da forma como ele é colocado para a criança. Por esse motivo não se deve confundir o brinquedo com a função da brincadeira.

Dessa forma, ele acredita que o valor simbólico do brinquedo consiste na sua função, ou seja, no sentido dado à ação lúdica. Exemplificaremos com a história de uma criança que ganhou de seus pais vários animais de plástico, dentre eles uma vacinha. O objetivo dos pais era o de a criança ampliar o número de animais que compunham seu pequeno zoológico, e dessa forma, ampliar suas brincadeiras. Ela poderá brincar com os novos animais, incluindo-os entre outros animais que já possuía em seu zoológico. Mas poderá também, por outro lado, utilizar a vaca como um carrinho em outra brincadeira.

Na concepção de Wallon (GALVÃO, 1995), toda atividade da criança é lúdica, no sentido que ocorre por si mesma (voluntária) antes de integrar-se em um projeto de ação mais amplo que a subordine e transforme em meio. Para ele, o fator mais importante para a formação da personalidade é o meio social e não físico. Ele classifica os jogos infantis apresentando quatro categorias distintas: jogos funcionais (movimentos simples de exploração do corpo), jogos de ficção (atividades lúdicas caracterizadas pela ênfase no faz-de-conta, na presença da situação imaginária), jogos de aquisição (em que a criança, desde bebê, se empenha para compreender e conhecer o que acontece ao seu redor) e jogos de fabricação (são as atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos). Como esses jogos contribuem na concepção de Wallon, para o desenvolvimento da criança?

Para ele, infantil é sinônimo de lúdico e, conseqüentemente, toda a atividade espontânea da criança é lúdica. Dessa forma, o brincar está diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança, em seus aspectos afetivos, cognitivos e motores. Sua psicogenética, refletindo sobre a prática pedagógica, aponta para a valorização do papel do professor no sentido de atender a criança na integridade desses aspectos, em suas diversas necessidades, impulsionando o desenvolvimento desta, bem como a evolução de sua aprendizagem.

Já para Vygotsky (1998), o brincar da criança se caracteriza como imaginação em ação. Para ele, a brincadeira se apresenta como uma situação privilegiada de aprendizagem infantil, à medida que fornece uma estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência, ou seja, ao brincarem, as crianças constroem a consciência da realidade e, ao mesmo tempo, vivenciam a possibilidade de transformá-la.

Segundo Vygotsky, a essência da brincadeira é a criação de uma nova relação entre situações do pensamento e situações reais, propiciando a criação de uma zona de

desenvolvimento proximal (ZPD), em que a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade cronológica, como se ela fosse maior do que ela realmente é, promovendo, assim, mudanças nas necessidades e consciência. Para ele, a criança se desenvolve através do brincar. E, sendo assim, a brincadeira pode ser vista como uma atividade que conduz e mobiliza o desenvolvimento da criança.

Vasconcellos & Valsiner (1995), em seus estudos fundamentados na abordagem teórica de Vygotsky, explicitam o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Eles apresentam a palavra russa “blizahaishego” como sendo o superlativo de “junto” ou próximo. E esta palavra está no centro do conceito de ZPD, “definido o processo do desenvolvimento em que a criança tem habilidades parciais para realizar uma determinada atividade, podendo realizá-la por completo, caso conte com a ajuda de adultos ou companheiros mais capazes” (1995, p. 67).

Bruner (1985), citado por Vasconcellos & Valsiner (1995), esclarece que:

Na brincadeira, a criança sempre está acima de sua idade média, acima do seu comportamento costumeiro; na brincadeira ela é como se estivesse num nível mais alto, acima de si mesma. A brincadeira contém, de forma condensada, como se num foco de uma lente de aumento, todas as tendências de desenvolvimento. A criança na brincadeira, como que tenta realizar um pulo acima do nível do seu comportamento comum (1995, p. 68).

Moyles (2002), por outro lado, acredita que em todas as etapas do desenvolvimento humano, “[...] o brincar é realizado por puro prazer e diversão e cria uma atitude alegre em relação à vida e à aprendizagem”. Essa afirmação, por si só, é motivo para a valorização do ato de brincar. No entanto, o brincar é muito mais que divertimento, segundo a autora. Para ela, o brincar propicia a garantia de que não só o corpo, mas também o cérebro se mantenham estimulados e ativos, conseqüentemente motiva e desafia quem participa da brincadeira a dominá-la através da obtenção de informações, conhecimentos, habilidades e compreensão do que acontece ao seu redor, de uma forma interativa.

Para Rudolfo (1990), a função do brincar é fundamental. Ele afirma que, quando esta não é realizada, poderá ocorrer um comprometimento em todas as áreas do desenvolvimento infantil. Em outras palavras, “[...] o conceito de brincar é o fio condutor que podemos tomar, para não nos perdermos na complexa problemática da constituição subjetiva [...] não há nenhuma atividade significativa no desenvolvimento da simbolização da criança que não passe vertebralmente por aquele” (RUDOLFO, 1990, p. 91).

No entender de Kishimoto, pontuado por Faria (2007, p. 52), analisando as relações entre o brincar e a linguagem, ela declara que essas relações apresentam-se como prática social. A autora afirma que o brincar é polissêmico. Suas funções também variam. Podem ser educativas, culturais, terapêuticas, dentre outras. No entanto, o simbolismo aparecerá como principal característica do jogo, para a maioria das teorias.

Vygotsky (1984) afirma que o ser humano possui, dentre outras atividades, um “gênero de atividade” criadora. Segundo ele, nosso cérebro é capaz de reproduzir nossas experiências anteriores, mas também é capaz de, a partir de formas combinatórias das experiências, através de um processo de elaboração, criar novos elementos, novas situações e novos comportamentos. Esse “gênero de atividade” criadora é denominado pela psicologia de imaginação ou fantasia. Para o autor, a imaginação e a fantasia observada nesse contexto não são o oposto do real. Ele considera que

[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, a científica e a técnica. Nesse sentido, necessariamente, tudo o que nos cerca e foi feito pelas mãos dos homens, todo o mundo da cultura, diferentemente do mundo da natureza, tudo isso é produto da imaginação e da criação humana que nela se baseia (VYGOTSKY, 1984, p. 14).

Para Smolka (1993), Vygotsky acredita que é possível identificar nas crianças essa atividade criadora. E essa identificação será melhor reconhecida através das expressões das crianças ao brincar. Quando, por exemplo, a criança transforma um simples pedaço de pau num cavalo de corrida, ou quando a caneta representa um microfone e a criança se transforma em um “cantor” que arrebatou multidões, ou ainda quando uma régua é capaz de dar a ela o poder e ação de uma “professora” – todas essas ações representam verdadeiros exemplos de criação. E, mesmo que estejam imitando as cenas do mundo adulto, gravadas em sua memória, não podemos eliminar que, por mais que a criança se esforce, ela não estará demonstrando na íntegra o que ela vivenciou. Na verdade, nesse processo, existe uma reelaboração criativa das situações experienciadas por ela.

Nesse sentido, Kishimoto (2003) apresenta a imaginação como uma das características das atividades lúdicas. Para ela, levando-se em consideração o caráter simbólico do jogo, a imaginação da criança produzirá situações fictícias que lhe permitirão brincar. Então, brincando, a criança criará, de forma imaginária, novas situações, e a partir de elementos reais realizará suas ações simbólicas.

Fundamentada nos estudos de Vygotsky, Maluf (2003) afirma que a imaginação constitui uma característica da ação humana consciente, sendo um processo novo para a criança. Nesse processo da imaginação, ocorre a primeira forma de manifestação da criança frente às situações que se apresentam como restrições, impedindo a satisfação de seus desejos. A situação imaginária acontece porque a criança não pode, por ser criança, realizar certas atividades. Ela não pode pilotar um avião, mas pode substituir ou representar o avião pelo balanço. Ela não pode dirigir o carro, mas a cadeira pode representar o carro, substituindo-o. Ela não pode ser mãe, porém suas bonecas representando suas filhas darão a ela o título de “mãe”. Por esse motivo, a brincadeira é fundamental para o desenvolvimento psíquico, porque ao lidar com o faz-de-conta, a criança lida com essa possibilidade de representação simbólica, em que são dados novos sentidos aos objetos, sem que ocorra confusão entre realidade e fantasia, como no caso das psicoses. Dessa forma, ao brincar, a criança tende a realizar os seus desejos, através da criação de uma situação imaginária, em que os elementos da situação imaginária fazem parte da situação emocional da própria ação do brincar.

Quando a criança vivencia uma situação imaginária, ela aprende a direcionar o comportamento pelo significado dessa situação. Através da oportunidade que a criança tem para brincar, ela poderá separar o significado da ação real. Se a princípio, a ação apresentava um predomínio sobre o significado, na situação imaginária, o significado irá dirigir a ação. Dessa forma, o brincar é uma ação carregada de simbolismo, que dá sentido à própria ação, reforçando a motivação (motivo + ação), pois leva a criança a agir, possibilitando a criação de novas ações, que favorecerão o seu desenvolvimento.

Então, para satisfazer o desejo de dirigir, a criança poderá se apropriar de um objeto, uma cadeira, por exemplo, (ação predominando sobre o significado) transformando-a, em sua imaginação, em um potente carro, igual ao do seu pai. Enfim, o significado dado pela criança à cadeira e outros objetos que conseguiram deixar o carro mais potente, por exemplo, mé que irá dirigir a ação. Todo esse processo de ação e novas ações mediatizado pela imaginação e pelo movimento é que favorecerão o desenvolvimento da criança.

Sobre esse aspecto, Antunes afirma:

[...] a aprendizagem e a construção de significados pelo cérebro se manifesta quando este transforma sensações em percepções e estas em conhecimentos, mas esse trânsito somente se completa de forma eficaz quando aciona os elementos essenciais do bom brincar que são, justamente, memória, emoção, linguagem, atenção, criatividade, motivação e, sobretudo, a ação. (ANTUNES, 2004, p. 31).

Kishimoto citada por Faria (2007) observa, ainda, que:

[...] ao distinguir a realidade e a fantasia, a criança expressa significados com base em sua experiência e conduz a atividade imaginária motivada por ato voluntário. Ao expressar seus motivos, utiliza regras implícitas ou episódicas que mudam ao sabor de seus interesses, do que decorre a incerteza da atividade lúdica. As regras externas são postas pelo contexto social. Tais características são encontradas nos jogos de faz-de-conta (p. 52).

Destacamos, assim, a importância do brincar e de outras formas de expressão, as atividades lúdicas como o desenho, a dança, a pintura, a música, etc. no processo do desenvolvimento das potencialidades das crianças, pois enquanto brinca a criança desenvolve a capacidade de pensar, compreendendo o mundo que a cerca. Através das atividades lúdicas, a criança tem a oportunidade de se relacionar com outras crianças e com os adultos, aprendendo a viver em grupo e construindo a sua identidade, exercita sua memória, sua imaginação, seus pensamentos, sua fala e elabora explicações para seus questionamentos. Estabelece relações e aprende a controlar seu próprio comportamento, de acordo com as regras e princípios da cultura na qual está inserida; ou ainda, como afirma Antunes (2004, p. 31), “brincando a criança desenvolve a imaginação, fundamenta afetos, explora habilidade e, na medida em que assume múltiplos papéis, fecunda competências cognitivas e interativas [...] elabora conflitos e ansiedade, demonstrando ativamente sofrimentos e angústias que não sabe como explicitar”.

Pelo exposto, porém, sem a pretensão de atribuir à escola o papel que cabe à família, a escola parece ser um local para que o brincar aconteça de diferentes modos, contribuindo para o desenvolvimento integral da criança e também para alfabetização e o letramento, o que constitui, sem sombra de dúvida, um dos fundamentos para a aquisição do conhecimento.

Na visão de Mello (2005), a Educação infantil, ainda hoje, tem suas atividades “contaminadas” pelos objetivos do Ensino Fundamental, ou seja, atividades que visam a antecipar a escolarização, por se pensar que quanto mais cedo a criança aprende a ler e escrever, maiores são as possibilidades de êxito, de sucesso na sua vida pessoal e profissional. No entanto, a autora pontua que o propósito maior da educação das crianças consiste na “formação e o desenvolvimento máximo da inteligência e da personalidade”, e que, por esse motivo, melhor seria a inversão, ou seja, o Ensino Fundamental sendo “contaminado” pelas práticas da Educação Infantil – certamente se essa educação favorecida às crianças estiver verdadeiramente imbuída dos objetivos e das atividades que irão favorecer o desenvolvimento integral das crianças. E quais seriam essas atividades?

A resposta a este questionamento, que se articula aos próprios objetivos desta pesquisa, demanda a apresentação do sistema teórico que a sustenta e que a própria autora

sintetiza quando cita as atividades lúdicas, denominadas como “atividade de expressão” como o desenho, a pintura, a brincadeira de faz-de-conta, a modelagem, a construção, a dança, a poesia e a própria fala. E por que as atividades lúdicas deveriam estar presentes na teoria e na prática do processo educativo das crianças? Porque oportunizam o desenvolvimento da função simbólica, da inteligência e o envolvimento emocional, sendo

[...] essenciais para a formação da identidade, da inteligência e da personalidade da criança, além de constituírem as bases para a aquisição da escrita como instrumento cultural complexo (MELLO, 2005, p. 24).

Cabe ressaltar que Kishimoto (2003) aponta uma questão que têm sido atualmente assunto para discussões: a apropriação dos jogos e brincadeiras na sala de aula. Partindo da idéia de que os brinquedos são sempre suportes para as brincadeiras, certamente sua utilização deveria propiciar momentos lúdicos de livre ação e exploração, não objetivando, com essa ação e exploração (pela incerteza do ato, já que é livre), nenhum resultado.

Mas, sendo esse brinquedo utilizado na sala de aula, auxiliando a ação docente frente à aprendizagem de conceitos e noções, bem como no desenvolvimento de habilidades, certamente os objetivos implicarão resultados específicos. Nesse caso, o objeto denominado de brinquedo não realiza sua função lúdica, e deixou de ser um brinquedo para se tornar material pedagógico. Portanto, “o jogo entendido como ação livre, tendo um fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo aluno, pelo simples prazer de jogar, não encontraria lugar na escola” (2003, p. 14). Tais questões são conflituosas no campo da educação, no que tange ao uso dos jogos na sala de aula e, particularmente, ao uso dos jogos educativos, o que nos leva a questionar: há lugar para o lúdico na escola? Acreditamos que sim.

De acordo com Antunes (2004, p. 30-31), já houve um tempo em que brincar e aprender não se comungavam. Com o passar do tempo, com o estudo sobre o funcionamento da mente humana, a forma como se dá o conhecimento e como se constrói conceitos e noções, a ideia da separação entre brincar e aprender lentamente foi/vêm sendo substituída. No entanto, a maior parte das pessoas ainda, segundo o autor, distante de tais conhecimentos, faz a nítida separação entre brincar e aprender, separando os brinquedos em dois grupos: aqueles que servem para alegrar e divertir e outros que servem para educar. Na realidade, ele afirma que “jamais se brinca sem aprender”, pois é “no ato de brincar que toda criança se apropria da realidade imediata, atribuindo-lhe significado”. E, se porventura, algumas pessoas ainda insistem em fazer separação entre o brincar e aprender, que seja uma separação na forma de

“organizar o que se busca ensinar, escolhendo brincadeiras adequadas para que melhor se aprenda”.

Diante do exposto, acreditamos que o lúdico, envolvendo o brincar, a brincadeira e o brinquedo precisa ser tratado pelos educadores, pais e a sociedade em geral com a importância que lhe é devida. E isso somente ocorrerá através do conhecimento. Um adulto bem informado e preparado terá melhores condições de intervir, bem como de proporcionar meios que favorecerão o desenvolvimento da criança. É preciso ter em mente que o “brincar é mais que diversão”, ou ainda que “brincar é coisa séria”. É uma forma das crianças interagirem com a realidade, pois é através da brincadeira que a criança recria, cria, interpreta e estabelece relações com o mundo em que vive. É assim que ela aprende. É assim que ela se desenvolve.

Levando em consideração a importância do lúdico, o tempo em que as crianças passam na escola e os objetivos da escola frente ao desempenho e desenvolvimento das crianças no aprendizado da leitura e da escrita, nos deteremos a partir de agora refletindo sobre a presença do lúdico na escola, observando a relação entre este e a alfabetização.

CAPÍTULO 2

2 – ALFABETIZAÇÃO E/OU LETRAMENTO – BRINCANDO PARA SER ALFABETIZADO OU SER LETRADO?

A alfabetização é uma coisa muito séria porque dela costumam resultar imensos males. Males da alfabetização, e não do analfabetismo, como pensam os outros.

Meirelles, 1941 *apud* Mortatti, 2000

No primeiro capítulo, refletimos sobre a importância do lúdico no desenvolvimento das crianças e pudemos verificar, através dos estudos já mencionados, que as crianças gostam de brincar e que, sendo o brincar inerente à infância é possível tê-lo como fundamental tanto para o desenvolvimento como para a aprendizagem. Brincar é uma necessidade e um direito das crianças. Acreditando em tais pressupostos, buscaremos no capítulo que aqui se apresenta, refletir sobre o processo da alfabetização e letramento da criança nas primeiras séries do Ensino Fundamental e sobre a contribuição dos jogos, brincadeiras e brinquedos. Iniciaremos por conceituar os termos alfabetização e letramento, refletindo sobre a estreita relação entre a alfabetização, letramento e a ludicidade, o que poderá contribuir para a reflexão sobre uma proposta de ensino-aprendizagem baseada nos pressupostos que indicam o brincar como forma de possibilitar às crianças o aprendizado da leitura e da escrita, de forma mais natural, prazerosa e eficaz.

Sabemos que o desenvolvimento da criança, do ser humano, ocorre por etapas. À medida que ela se desenvolve, novos conhecimentos são assimilados, ocorrendo mudanças. Dessa forma, em cada etapa da aprendizagem a criança apresentará características diferentes e, durante esse processo, a escola irá desempenhar papel fundamental.

Neste trabalho, entendemos o lúdico como um universo que envolve o brincar, as brincadeiras e os jogos, mas, sobretudo como um modo específico de a criança se relacionar com o mundo, sendo-lhe atribuído importante papel no desenvolvimento e na aprendizagem infantis. Tendo em vista que a criança apropria-se dos conhecimentos à medida que atua sobre eles, satisfazendo-se antes com o processo que com os produtos do seu fazer, podemos dizer que é no e pelo lúdico que ela aprende e se desenvolve, estando envolvida, nesse processo, a sua cognição e a sua afetividade. É paulatinamente que a consciência do resultado dos fazeres se torna mais aguda e que a criança passa a antecipar mentalmente aquilo que deseja – o produto de suas atividades. E tal possibilidade não retira a importância do processo porque é nele que as capacidades vão sendo forjadas. O lúdico encontra seu espaço, pois, em toda a infância e, quiçá, em toda a vida humana.

Assim, sua presença na escola se materializa através de atividades oferecidas pelo professor ao aluno, buscando, dessa forma, aguçar o interesse, a curiosidade e o prazer em sua livre realização, favorecendo a aprendizagem das crianças. O lúdico pode, nesse sentido, contribuir para o processo da alfabetização.

Garcia (2004), em sua obra *Novos olhares sobre a alfabetização*, acredita ser a alfabetização o grande problema da educação em nosso país. Concordamos com seu posicionamento, por acreditar que a alfabetização carrega consigo significativos fatores de ordem social, cultural, política e econômica.

Paulo Freire (1987) revela a impossibilidade de vivermos democraticamente num país em que a cada ano as crianças elevam os índices do analfabetismo. Fazem parte desse índice os jovens e os adultos que retornam à escola, na tentativa de resgatar o que perderam e perdem, porque não foram alfabetizados em seus anos de escolaridade obrigatória. Por que retornam? Segundo Garcia (2004, p. 11), porque “[...] sentem na pele, o que a sociedade global pensa dos iletrados, ainda que seja esta mesma sociedade que os mantém fora do mundo dos que lêem e escrevem”.

Em outras palavras, os chamados analfabetos ou iletrados sentem as consequências de não saber ler a palavra em todas as áreas de suas vidas: social, econômica, política. Porém, se não lêem as palavras, conhecem o destino que está reservado àqueles que não sabem ler num mundo letrado. Não se trata de ver a escolarização como a garantia absoluta de melhor qualidade de vida ou a salvadora das aflições deste mundo. Mas, sem dúvida, esta contribuirá para a conquista de uma cidadania ativa para as classes menos favorecidas, para a autonomia de seus membros, para os avanços democráticos da sociedade. Afinal, questiona a autora:

“Será mera coincidência que as sociedades que apresentam os piores índices de distribuição de renda sejam aquelas com baixo nível de escolarização?”. Acreditamos que não.

Segundo Cória-Sabini (1988), a capacidade para ler e escrever pressupõe que a criança possua habilidades como: reconhecer símbolos gráficos (letras e sílabas), a capacidade para decodificar esses símbolos, pronunciá-los e escrevê-los corretamente etc. No entanto, para ela, esse processo envolve, sobretudo, a compreensão e a interpretação das palavras escritas.

Segundo dados recentes do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), divulgado na Revista Escola (nº 239 de janeiro/fevereiro de 2011, p. 51), “cada dez brasileiros que cursaram até a 4ª série e hoje têm entre 15 e 24 anos de idade não conseguem compreender nada além de um pequeno bilhete ou anúncio”. Esse fracasso denota, em grande parte, um ensino inadequado nas suas bases – na alfabetização, ao longo tempo. Um ensino baseado na concepção dos educadores de que a alfabetização consistia (e consiste), sobretudo, em atividades de memorização das letras, das sílabas, de cópias extensas, reduzindo-a, dessa forma, à “atividade de decifração em que ler era decorar sílabas, e escrever, repeti-las à exaustão” (p. 51). A escrita era (e ainda o é, muitas vezes) vista à parte de sua característica principal – a de comunicar; gerando dessa forma, conseqüências comprometedoras para a assimilação dos conteúdos na escolarização posterior.

Mas, em que consiste a alfabetização? E o que é letramento? Qual a relação entre letramento/alfabetização e os jogos e as brincadeiras? Segundo Britto (2005), o termo letramento e seu conceito propiciaram várias reflexões na área da educação no que tange às formas de apropriação da escrita. Alguns questionamentos trazidos com a inserção do termo coincidem com o desenvolvimento dos estudos sobre a escrita envolvendo as formas sociais de ler e escrever, bem como as formas de aprender a ler e escrever, e com as mudanças resultantes do uso de novas tecnologias, em função das modificações ocorridas no modo de produção, na economia e na política global.

Um desses questionamentos, talvez o mais proeminente atualmente, diz respeito ao conceito de letramento em oposição ao conceito de alfabetização – o que resulta em implicações diretas para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Garcia (2004, p. 30) afirma que “[...] há mais de 2700 anos a escrita alfabética entrou na cena do mundo, e sua origem sempre esteve vinculada às ações humanas”. Enquanto o foco da educação das classes privilegiadas, em virtude da disponibilidade do tempo, centrava-se nas artes, música, dança, canto, declamação de versos, etc., a classe dos menos favorecidos, composta de comerciantes e artífices, utilizava a escrita para favorecer a comunicação de seus afazeres. Segundo a autora, esse procedimento era uma forma de tecnologia para facilitar suas

vidas, enquanto trabalhadores. Assim, os comerciantes da Mesopotâmia criaram uma espécie de selo, que acompanhava seus produtos no comércio. Este “selo”, ao contrário dos nossos selos atuais, nada mais era que pedacinhos de tijolos de barro, onde se registrava o tipo e a quantidade da mercadoria que estava sendo transportada para ser comercializada.

Dessa forma, nascia o mundo letrado. Não das classes privilegiadas, mas das subalternas. Somente depois de algum tempo é que esse fazer deu origem à “escrita municiar⁵”, ocorrendo uma apropriação para “refuncioná-la em benefício de poucos”.

Não nos cabe aqui discorrer sobre a dicotomia entre trabalho manual e o intelectual, incorporada pela sociedade industrial, muito embora os conceitos de alfabetização e letramento, bem como o acesso a esse importante processo no mundo letrado estejam intimamente ligados ao fato de existirem aqueles que sabem e os que não sabem ler; aqueles que pensam e aqueles que fazem; aqueles que detêm o poder porque possuem conhecimento, e os que ficam à margem da sociedade por não conhecerem o mundo das letras e seu universo de significados.

2.1 – Para compreender alfabetização e letramento: elementos de uma disputa?

Buscando definições para os termos alfabetização e letramento, encontramos Ferreira (1999) pontuando-os da seguinte forma:

Alfabetização. [De alfabetizar + ação] S. f. Ação de alfabetizar.

Alfabetizar. [De alfabeto + izar.] V.t.d.1. Ensinar a ler [...] 2. Dar instrução primária a. P. 3. Aprender a ler por si mesmo.

Alfabeto. [Do gr. *Alphábetos*, pelo lat. *Alphabetu*.] S. m.1. Graf. Sistema de escrita em que um conjunto de símbolos, as letras, representa os fonemas de uma língua. [Sin., nesta acepç.: escrita alfabética. Cf. escrita (1) 2. O conjunto dessas letras; abecedário. 3. Qualquer sistema de sinais estabelecidos para representar letras, fonemas ou palavras... (p. 93).

Consideramos por bem incluir os três termos: *alfabetização*, *alfabetizar* e *alfabeto*, para completar a definição de alfabetização, vista a limitação do significado do termo, o que nos leva a crer que a definição de alfabetização fica restrita ao aprendizado gráfico, dos símbolos, das letras. Após a definição do termo *alfabeto*, o autor fornece uma lista imensa de

⁵ Escrita municiar, vem do termo municiar (municação + ar) que significa abastecer, prover de munições.

alfabetos: dos cegos, árabe, aramaico, fenício, gótico, etc., finalizando com a definição do alfabeto úmbrio, que é o alfabeto derivado do etrusco.

Já o termo letramento, não existe. O que existe é o termo:

Letrado. [Do lat. *litteratu*.] Adj.1. Versado em letras; erudito. S. m. 2. Indivíduo letrado; literato. 3. P. ext. Jurisconsulto (q.v.) (p. 1205).

Ampliando nossa pesquisa, encontramos no *Dicionário de alfabetização* de Harris (1999, p. 168) as seguintes definições para o termo *alfabetização*: “1. Ensino da lectoescrita. 2. Instrução primária. 3. “uma estratégia de liberação [que] ensina as pessoas a lerem não só a palavra mas também o mundo” (FREIRE, 1970); alfabetização ideológica”. Já o termo *letramento*, também não existe no referido dicionário. O que existe é o termo *letrado*, e que significa aquele

(adj.) 1. que tem muito conhecimento; culto, instruído; ilustrado. 2. Em termos de uso da língua, marcado por uma expressão clara, refinada e que demonstra experiência no uso da palavra; literato. 3. Conhecedor de uma área do conhecimento, especialmente de literatura; pessoa de muita leitura.

E existe ainda, no referido Dicionário de alfabetização, o *letrado de sala aula*, cujo significado reside em “uma pessoa competente em ler, falar e escrever a linguagem do mundo acadêmico, mas não necessariamente a do “mundo real” (p. 168).

Parece haver uma distinção entre *letrado* e *letrado de sala de aula*. Enquanto o *letrado* tem a leitura acadêmica, possui também a leitura de mundo. O mesmo não ocorre para o *letrado da sala de aula*, que muito embora tenha a leitura acadêmica, pode ou não ter a leitura do “mundo real”.

No Dicionário de Alfabetização de Harris (1999), os significados para os termos alfabetizado e letrado parecem não ter diferença. A distinção parece ocorrer entre os termos: *letrado* e *letrado de sala de aula* - o que não nos parece congruente, uma vez que a escola tem como função não somente ampliar a leitura da palavra, mas também a do mundo, pois são interdependentes. Além disso, se o *letrado* é aquele que possui “muita leitura”, essa leitura origina-se de um contexto, de um mundo – mundo de idéias, de ações, de apresentações e de representações. Então, como ser letrado e não ter a leitura do “mundo real”?

Vejamos o que nos diz Kato (1986 apud BRITTO, 2005, p. 7), sobre a função da escola frente ao processo de letramento/alfabetização. Para a autora:

[...] a função da escola é introduzir a criança no mundo da escrita, tornando-a um cidadão funcionalmente letrado, isto é, um sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação. [...] A chamada norma-padrão, ou língua falada culta, é consequência do letramento, motivo porque, indiretamente, é função da escola desenvolver no aluno o domínio da linguagem falada institucionalmente aceita.

O conceito de letramento foi introduzido no cenário da educação acadêmica e escolar no Brasil através do termo inglês *literacy* por Mary Kato (1986), segundo Kleiman (1995) e, durante todo o século XIX, esse termo foi traduzido como alfabetização. Nos Estados Unidos tal termo só aparece, segundo Garcia (2004), contrário a *illiteracy*, termo criado para definir o não-alfabetismo, muito antes de surgir o termo *literacy*, cujo significado implicava o saber ler e escrever. Dessa forma, como já pontuamos, o que mudou recentemente foi a compreensão do que significa uma pessoa ser alfabetizada em decorrência das exigências sociais do uso da escrita. Segundo Kato (1986 apud BRITTO, 2005, p. 7), o que mudou recentemente, na realidade, foi o entendimento do que significa um indivíduo ser alfabetizado.

De acordo com Soares (1998, p. 16), a expressão letramento surgiu da necessidade de criar um novo termo capaz de envolver “[...] novos fatos, novas idéias, novas maneiras de compreender os fenômenos”. Uma vez que o termo alfabetização, tradicionalmente, estava mais ligado à aprendizagem das letras, parecia haver necessidade de produzir outro termo mais abrangente, que pudesse expressar a diferença entre esse processo e as maneiras de inserção no mundo da cultura escrita.

Segundo Kleiman, em seu livro *Os significados do letramento*, este termo significa:

Um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetos específicos. [...] O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 19-20).

Com um pensamento similar, Tfouni (1995, p. 9-10) expressa sua compreensão sobre alfabetização e letramento da seguinte forma: “A alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura e escrita e as chamadas práticas de linguagem”. E esse processo ocorre, em geral, através da escola, da educação formal de cada indivíduo. O letramento, de uma forma mais ampla, centraliza-se nas características sócio-históricas da aquisição da escrita, focalizando os aspectos sociais, dentre outros fatores,

buscando compreender o processo em que ocorre “um sistema de escritura” nas sociedades existentes.

Soares (1998, p. 18) em seu livro *Letramento, um tema em Três gêneros*, afirma que letramento é “[...] o resultado da ação de ensinar e aprender a ler e escrever”. Essa definição focaliza as conseqüências ou a condição de determinado grupo social ao se apropriar da escrita. A alfabetização, de uma forma mais restrita, irá nomear “[...] aquele que apenas aprendeu a ler e escrever”, não levando em conta o fato de ter adquirido o estado ou a condição de quem se apropriou da escrita, tendo como resultado as práticas sociais oriundas desse processo.

Para ser letrado, continua Soares “Não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente (idem, p. 20)”. Ainda no artigo intitulado *Alfabetização e Letramento na Educação Infantil*, na Revista *Pátio- Educação Infantil*, Soares (2009) insiste afirmando que:

Na impossibilidade de determinar que a palavra *alfabetização* passe a significar não só a aprendizagem do sistema alfabético, mas também a aprendizagem dos usos sociais e culturais desse sistema, é que a “invenção” da palavra letramento tornou-se necessária. [...] Na educação Infantil, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita – letramento (SOARES, 2009, p. 7).

E é justamente este o grande desafio da educação infantil, segundo Britto (2005, p. 16): favorecer a construção das bases para que a criança possa participar criticamente da cultura escrita, em vez de se preocupar prioritariamente em ensinar as letras, numa “[...] perspectiva redutora de alfabetização (ou de letramento)”. É importante oportunizar à criança sua participação na organização do discurso escrito e na experiência das diferentes maneiras de pensar escrito.

Quando ocorre o contrário, ou seja, ao antecipar o ensino das letras, deixando de lado a reflexão ou debate sobre a cultura escrita, sustenta-se uma educação tecnicista que, além de não respeitar o período infantil, com suas particularidades, irá favorecer o “mito da precocidade” - aquele que começa mais cedo na escola, terá mais vantagens sobre os demais, e o “mito da superespecialização” - aquele que tem muitas especialidades, tem a garantia de ser mais feliz.

Essas idéias oriundas da educação tecnicista contribuíram para gerar a competitividade, aumentando, assim, as diferenças sociais ao invés de combatê-las, pois, sem dúvida, as crianças que pertencem a classes sociais mais favorecidas tendem a possuir maior experiência com a cultura escrita. E é a partir desse contato que ocorrerá a aprendizagem do sistema de escrita, fazendo sentido para a criança, em virtude de estar contextualizado.

Assim sendo, para Britto:

[...] inserir a criança no mundo da escrita é mais do que alfabetizá-la, se entendermos por alfabetização apenas o domínio do código; ou é iniciar a alfabetização, se compreendermos por alfabetização a inclusão em um universo cultural complexo em que a escrita aparece como mediadora de valores e de formas de conhecimento. Nessa lógica, o processo de letramento (ou alfabetização) começa antes do ensino fundamental e não se interrompe sequer com a terminalidade da escolaridade regular. Letramento (ou alfabetização), nesse sentido, significa viver no mundo da escrita, ter condições de operar com os modos de pensar e produzir da cultura escrita (BRITTO, 2005, p. 17).

Assim, inserir a criança na cultura escrita significa, na escola, auxiliá-la a desenvolver condições que possibilitarão a ela compreender os significados daquilo que lê, substituindo, segundo o autor, os códigos auditivos e orais por códigos visuais e escritos. E o que isso quer dizer?

Garcia (2004) responde, fundamentada nos estudos de Piaget, levando em consideração o desenvolvimento da criança com vistas à aprendizagem da leitura, que é importante ter em mente que em todas as atividades das crianças ocorre uma leitura. Isso é o que comumente chamamos de “leitura de mundo”, e ocorre desde a mais tenra idade. Uma simples experiência (simples, para a percepção do adulto) de manusear um objeto, tocá-lo, levá-lo à boca, senti-lo, jogá-lo, enfim, significa que a criança está fazendo uma leitura do mundo em torno de si. A soma dessas experiências será traduzida, lida, assimilada, tornando-se fundamental para o desenvolvimento cognitivo e, certamente, para a aprendizagem. E, assim, inicia-se o processo de alfabetização. Mas qual o papel do lúdico nesse processo?

Refletindo sobre qual a relação existente entre o letramento e a alfabetização e os jogos e as brincadeiras, Mello (1999) afirma que jogo e escrita guardam similaridade. São iguais e inteiramente produto do desenvolvimento da capacidade simbólica. A escrita representa a fala, e esta, por sua vez, representa a realidade. Sendo a escrita formada por signos que identificam os sons e as palavras da linguagem oral, que, na realidade, são signos de objetos e relações reais, a escrita é, como o faz-de-conta, um simbolismo. Assim, para que a criança tenha o domínio da escrita e também a leitura, a autora pontua a existência de alguns

elementos como sendo imprescindíveis nesse processo: a função simbólica da consciência, a criança no controle da sua vontade, e a capacidade de antecipar o que se espera daquelas atividades através das idéias ou imagem mental.

Assim sendo, a idade para a inserção da criança na escola, de forma obrigatória, ou seja, no Ensino Fundamental (somente aos 6 anos completos – Art.5º - § 2 e § 3 – Resolução CNE/CB nº 5, de 17 de dezembro de 2009), não é uma escolha aleatória, mas fundamentada em estudos e pesquisas a respeito do desenvolvimento das crianças, “pois é nessa idade que elas estão capacitadas, por já possuírem uma estrutura mental operatória, a compreender regras e obedecê-las, a organizar-se no mundo e organizá-lo” (GARCIA, 2004, p. 65). Daí a importância de buscar enriquecer as experiências das crianças muito antes da sua escolarização propriamente dita, através de atividades lúdicas, livres e, conseqüentemente, prazerosas para solidificar toda uma estrutura mental imprescindível para a aprendizagem da leitura e da escrita na sala de aula.

Concordamos com Luria (1998) quando, refletindo sobre o desenvolvimento da escrita na criança e sua complexidade, afirma que a criança possui “técnicas primitivas”, similares ao que se denomina de escrita, antes mesmo de sua entrada na escola, e essas técnicas irão favorecer a assimilação e a aprendizagem do sistema de signos padronizados de uma determinada cultura – conceito e técnica da escrita. No entanto, ele ressalta formas distintas de perceber ou estudar esse fenômeno: se por um lado, o psicólogo desenvolvimentista se concentra nesse período que antecede à educação formal recebida pela criança na escola, o psicólogo educacional concentra sua atenção no momento em que a criança começa a ler e escrever, com a mediação do professor.

A “técnica primitiva” pontuada por Luria (1998) é chamada por ele de “pré-história” da escrita humana e ocorre através de estágios até chegar à escrita propriamente dita, definida como função que se realiza culturalmente, mediada pelo adulto ou por aquele que possui o domínio da escrita.

O estudioso citado acredita que para que a criança seja capaz de escrever, faz-se necessário o preenchimento das seguintes condições:

1. Que a criança seja capaz de diferenciar todas as coisas ao seu redor, incluindo-as em dois importantes grupos: a) O grupo em que essas coisas sejam interessantes para as crianças, coisas que gostariam de ter ou coisas com as quais brinca; b) Que essas coisas possuam um significado funcional para ela. Em poucas palavras, que ela possua a capacidade de simbolizar.

2. Que a criança seja capaz de controlar seu próprio comportamento através desses “subsídios”, os quais funcionariam como “sugestão que ela mesma invoca”.

Nesse sentido, a escrita demanda que a criança seja capaz de recordar-se daquilo que foi simbolizado por uma marca no papel. Disso decorre a importância de atividades como o desenho e o faz-de-conta como exercício da capacidade simbólica.

Matui (1995) afirma que a alfabetização é uma construção que se relaciona com aquilo que a criança quer representar e as formas que utiliza para criar diferenciações entre as representações gráficas. Para ele, a criança constrói vários esquemas conceituais, que são idéias próprias que ela testa e se refletem no nível das operações mentais.

Para Vygotsky (2001, p.4), trata-se de “[...] uma inter-relação fundamental entre o pensamento e a linguagem, um proporcionando recurso ao outro”, onde a história da criança e a história da sociedade na qual esta criança está inserida serão determinantes na sua forma de pensar e, conseqüentemente, em sua forma de se expressar através da linguagem. A linguagem possui papel preponderante, não só na formação do pensamento, mas no desenvolvimento das diferentes funções psíquicas do indivíduo, segundo o autor. Disso decorre a importância da alfabetização como processo que enriquece e complexifica a linguagem e as possibilidades de expressão do pensamento.

Assim sendo, as atividades de alfabetização caracterizam-se idealmente por criar, na sala de aula, um ambiente para a vivência interpessoal da criança, exercitando a oralidade, a leitura e a escrita, onde se aprimoram os sentidos e a concentração, e se faz uso dos “amplificadores culturais”, ou seja, atividades seletivas que visam a aumentar a possibilidade de interação entre a criança e a cultura, a leitura e a escrita tanto dos signos gráficos (letras e palavras) como da leitura do mundo no qual está inserida. E quais seriam essas atividades seletivas? As atividades de expressão, prioritariamente através das atividades lúdicas, englobando dessa forma, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos.

Sobre esse assunto, Mello (2005) nos diz que se é nosso propósito que as nossas crianças leiam e escrevam bem, e que sejam produtoras de textos que revelem a leitura do mundo que fazem, é preciso que se trabalhe “profundamente”:

[...] o desejo e o exercício da expressão por meio de diferentes linguagens: a expressão oral por meio de relatos, poemas e músicas, o desenho, a pintura, a colagem, o faz-de-conta, o teatro de fantoches, a construção com retalhos de madeira, com caixas de papelão, a modelagem com papel, massa de modelar, argila. É necessário que a criança experimente os materiais disponíveis, que a escola e o educador tenham como responsabilidade ampliar e diversificar sempre. Essa necessidade de expressão – é sempre importante lembrar – surge a partir do que as crianças vêem, ouvem, vivem, descobrem e aprendem. Quando essas experiências são registradas por escrito por meio de textos que as crianças produzem, garantimos a introdução adequada das crianças no mundo da linguagem escrita (MELLO, 2005, p. 36-37).

Araújo, citada por Garcia (2004), define a sala de aula como o espaço onde se dá a alfabetização, como “ambiente alfabetizador”, denominação dada por Emília Ferreiro - que significa o ambiente em que o professor cria condições para que as crianças vivenciem, no seu cotidiano, situações reais de leitura e de escrita. Dessa forma o professor estaria contribuindo para o processo de alfabetização das crianças.

Nas palavras de Ferreiro (2003), a criação de um ambiente alfabetizador na sala de aula significa organizá-la de maneira que:

[...] Em cada classe de alfabetização deve haver um “canto ou área de leitura” onde se encontrem não só livros bem editados e bem ilustrados, como qualquer tipo de material que contenha escrita (jornais, revistas, dicionários, folhetos, embalagens de medicamentos etc.). Quanto mais variado esse material, mais adequado para realizar diversas atividades de exploração, classificação, busca de semelhanças ou diferenças e para que o professor, ao lê-los em voz alta, dê informações sobre “o que se pode esperar de um texto” em função da categorização do objeto que o veicula (FERREIRO, 2003, p. 33).

Se, por exemplo, a leitura feita pelo professor é a leitura de uma bula de um medicamento, a informação fornecida pela leitura implicará em dizer às crianças qual a função daquele remédio, para que serve, quem poderá fazer uso daquela medicação, quantas vezes ao dia precisa ser tomada, perguntar se alguém em casa faz uso medicamentoso etc. Dessa forma, cria-se um ambiente que propicia a alfabetização – as crianças tendo acesso aos signos, às letras; mas também, o letramento – as crianças percebendo a importância de saber ler, pois para saber o que está escrito na bula do medicamento, foi necessário ler; fortalecendo a importância da leitura e o uso social da escrita.

Vemos que as próprias revistas de grande circulação trazem discussões sobre a escrita, que, ao menos em tese, garantem o acesso de um grande número de professores a informações sobre o processo de alfabetização. Entretanto, nem sempre as práticas revelam a apropriação dessas concepções.

Kramer (2004), fazendo uma reflexão sobre a alfabetização e as principais teorias do conhecimento e do desenvolvimento humano, aponta Vygotsky e Piaget como os principais precursores de uma nova abordagem da criança e da aprendizagem. Na sua visão, relata que enquanto Piaget buscava descrever a construção pelo indivíduo do conhecimento científico à luz da biologia (mais tarde, psicologia genética), Vygotsky pretendia compreender como o indivíduo inserido numa cultura, em determinada classe social e marcado pela história, constrói o conhecimento – para ela, ambos revolucionaram as teorias vigentes (inatista, behaviorista) sobre o conhecimento humano.

As teorias postuladas por Piaget e Vygotsky enfocam uma nova percepção da criança, bem como do processo pelo qual ela aprende. Essa nova visão tem implicações no conceito de alfabetização, nos métodos de alfabetização, no material utilizado para alfabetizar, e conseqüentemente, na formação do alfabetizador.

Um desses conhecimentos diz respeito ao lúdico, que surge como um dos fundamentos da apreensão dos conhecimentos sobre o mundo e sobre si mesma pela criança pequena, contribuindo para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento.

As décadas escolhidas para o estudo que aqui se encerra representam no Brasil (e no mundo), um período de mudanças de discursos e prática dos professores. Dentre elas podemos pontuar dentro do contexto brasileiro: o castigo, outrora motivador para o alcance dos objetivos – ler e escrever, diferindo dos métodos atuais; a alfabetização iniciada fora da escola propriamente dita – hoje, as escolas tendem a oferecer espaços específicos e direcionados para esse propósito – ensinar a criança a ler e escrever; a idade dos 06 anos para a entrada da criança na escola - hoje antes da alfabetização propriamente dita (como direito da criança e dever do Estado e da família), as crianças, em geral adentram a escola através da Educação Infantil, que é dividida entre creche (0 - 3 anos) e pré-escola (4 – 5 anos), correspondendo a faixa etária de 0-5 anos de idade, dentre outras diferenças as quais poderíamos mencionar

Além dessas mudanças, é a partir da década de 1970 que as discussões a respeito da criança tornam-se mais presentes, e é justamente o período em que a Educação Infantil se concretiza como um campo de atuação específico dos professores e, sendo assim, conhecimentos sobre a criança pequena começam a se tornar cada vez mais necessários.

Mas, por que pontuamos a Educação Infantil se a alfabetização se dá, sobretudo, no Ensino Fundamental em se tratando das escolas públicas?

A este questionamento, Kramer (2004) responde afirmando que a alfabetização é um processo em que se dá o conhecimento do mundo: quem está sendo alfabetizado comunica-se

e se expressa com e sobre esse mundo. E esse processo inicia sua construção antes da entrada da criança na escola. Para ela, isso significa que:

[...] uma criança começa a ler quando descobre que o mundo é feito de coisas que pode pegar, cheirar, apertar, morder etc., e que pode ser imitado, dramatizado, expresso na música, na dança, no desenho, na fotografia, na colagem, na montagem, na palavra falada, na palavra escrita (KRAMER, 2004, p. 98).

Disso decorre a importância de refletir sobre as práticas de alfabetização, levando em consideração a Educação Infantil, já que esta parece possuir papel fundamental na inserção da criança na cultura escrita. Também o fato de muito recentemente o Ensino Fundamental ter se estendido para nove anos, com a entrada das crianças de seis anos no seu 1º ano nos exorta a pensar na continuidade entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. É importante que haja organicidade entre o trabalho nos dois níveis para que o processo de alfabetização não se divorcie das atividades lúdicas que caracterizam esse momento do desenvolvimento humano.

Outro aspecto de grande importância ao período compreendido pela presente pesquisa diz respeito às características particulares refletidas nas décadas que podem ser assim definidas, em relação aos processos escolares de alfabetização: o antes e o depois da difusão do Construtivismo entre os educadores brasileiros. Desse modo, a década de 1970 representa o período anterior à difusão das idéias do construtivismo; os anos de 1980 demarcam a entrada desses postulados nos debates docentes, influenciados direta ou indiretamente a prática em salas de aula; os anos de 1990, 2000 e dias atuais, período marcado pela incerteza da consolidação ou decadência da influência deste paradigma sobre a alfabetização.

Certamente nem todos os professores alfabetizadores ou da educação infantil seguem aquilo que acreditam ser orientações oriundas do conjunto de ideias construtivistas. No entanto, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Oliveira e Schwartzman (2002) em várias cidades do Brasil, há um número grande, mais de 60% dos professores alfabetizadores que se intitulam construtivistas ou adeptos das ideias construtivistas.

Segundo Duarte (2005), esse ideário em educação chamado construtivismo constitui um conjunto de preceitos epistemológicos, pedagógicos e psicológicos, potencialmente difundido no interior das relações educacionais e suas práticas. Trata-se, portanto, de uma abordagem pedagógica contemporânea que têm por base teorias psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento, cujo princípio consiste em perceber o aluno, através de sua ação, como agente de seu próprio conhecimento, auxiliado pelo professor que é o mediador desse processo.

Esse processo de mediação vislumbra a efetivação da aprendizagem pelo aluno e vê o professor como alguém que promove situações-problema, nas quais o aluno agirá sobre os objetos, buscando a sua resolução. Ao professor cabe orientar seus alunos, motivá-los e estimular os processos que os levam a construir seus conceitos, habilidades, valores, atitudes que lhes permitirão crescer como pessoas, como cidadãos e futuros trabalhadores de uma sociedade letrada, desempenhando, dessa forma, uma influência positivamente construtiva.

É importante mencionar que não se trata de deixar os alunos à deriva de sua própria sorte, como podem concluir alguns. Lino de Macedo e Sônia Barreira⁶ (2010) refletindo sobre as idéias concebidas sobre o Construtivismo, na atualidade, de forma errônea, em que, por exemplo, o professor não ensina e o aluno é levado a descobrir o conhecimento autonomamente, ressaltam que:

[...] Não há como compreender um conceito sem reflexão pessoal, é necessário atividade intelectual para assimilar algo que vá além de uma mera informação que tenha a complexidade de um conceito. Em propostas construtivistas sérias o professor é muito mais aquele que dá as informações numa determinada ordem, mas faz isso também, evidentemente! Faz isso de modo que o aluno tenha forte atividade intelectual, problematizando, questionando, pedindo explicações, informando, repetindo, mas não ensina independente do aluno, há um grau de interação em sala de aula que garante que o aluno se aproprie do saber através de reformulações, comparações e é claro, da compreensão!

Essa nova forma de ver o processo ensino-aprendizagem difere da pedagogia tradicional, para a qual o professor é o principal agente de todas as etapas do processo ensino-aprendizagem, apresentando maior controle sobre a ação do aluno. É importante atentar, segundo os autores citados, que o construtivismo não pode ser definido erroneamente como um método de ensino, mas sim como uma teoria sobre o aprendizado infantil.

Bruner (1976, p. 133), tecendo considerações sobre o desenvolvimento humano, enfatiza que o homem possui como principal característica isolada o fato de aprender. Dessa forma, estudiosos do comportamento acreditam que “a aprendizagem está tão integrada no homem que é quase involuntária”. Segundo o autor, a especialização do ser humano, como espécie, pode simplificar-se na aprendizagem. Como, então, suscitar a vontade de aprender a ler escrever?

⁶ Devolutiva de dois professores doutores em Ciências da Educação sobre os artigos “Construtivismo e destrutivismo”, de 21 de abril de 2010 e “Salto no escuro”, de 12 de maio de 2010, publicados pela Revista Veja sobre o Construtivismo.

Ferreiro (2003, p. 25) acredita que “As crianças são facilmente alfabetizáveis desde que descubram, através de conceitos sociais funcionais, que a escrita é um objeto interessante que merece ser conhecido”.

Sendo o analfabetismo gerador de graves problemas sociais, é premente a necessidade de um ensino capaz de valorizar o saber sócio-cultural, fomentando a compreensão da leitura e escrita enquanto atividade humana, gerada pela necessidade de organização das sociedades, auxiliando o homem no seu cotidiano. Nesse processo, o educador tem o papel de mediar a relação entre o aluno e a realidade, propiciando experiências que possibilitem dar sentido ao processo da leitura e da escrita, desencadeados pela instituição escolar. Cabe a ele alfabetizar letrando. E, para tanto, seu processo formativo – inicial e continuado – merece atenção.

No Brasil, o processo inicial de escolarização de crianças, do ensino da língua e literatura foi denominado de alfabetização a partir do século XX. Foi a partir da Proclamação da República que teve início a escolarização da massa, pois com esse evento e com as suas novas ideias políticas e sociais, a educação passou a ser considerada para todos, e não mais privilégio de poucos, ocorrendo, assim, a universalização da escola como espaço institucionalizado para tal fim (MORTATTI, 2000). É importante ressaltar, que se na teoria é assim, a prática, muitas vezes, se mostra distante dos discursos. Nem sempre as condições reais propiciaram essa universalização.

Ao longo da história têm-se buscado novos métodos de alfabetização, novas formas de transmitir o ensino da leitura e da escrita na fase inicial da escolarização das crianças, cujo objetivo reside em eliminar a já conhecida dificuldade dessas crianças em aprender a ler e escrever, principalmente nas escolas públicas - o que parece se perpetuar ao longo do tempo.

Outro aspecto a ser considerado na história da alfabetização no Brasil é pontuado por Mortatti (2000) quando se reporta à referida história como atrelada aos métodos de alfabetização. E, uma das questões relevantes a qual podemos perceber nos discursos colhidos dos professores alfabetizadores colaboradores desta pesquisa, e nas leituras aprofundadas sobre o tema, é a ênfase dada aos métodos de ensino.

No entanto, sabemos que os métodos, por mais importantes que sejam no processo da alfabetização, processo que ocorre de forma sistemática, intencional e escolarizada, não podem ser unicamente responsáveis pelo sucesso ou fracasso dessa fase de escolarização.

Refletindo sobre a representação da linguagem e o processo de alfabetização, Ferreiro (1989) acredita que em qualquer método de ensino, a fase preparatória se limita ao treino das habilidades (motoras, auditivas e visuais) em que a criança não é de fato vista como um ser pensante. Ela nos diz que a escrita não é um produto da aprendizagem que acontece

unicamente na sala de aula, mas um objeto cultural, uma consequência do esforço coletivo da humanidade, por isso, para ela, nenhum método é, em si, o responsável pela aprendizagem da escrita pela criança.

Na realidade, a alfabetização engloba vários fatores que ultrapassam o espaço da sala de aula. Assim, percebemos que ensinar e aprender a ler e escrever continua sendo um grande desafio, pois envolve fatores sociais, educativos, biológicos, psicológicos e teórico-metodológicos.

Como já citamos anteriormente, Mortatti (2006) menciona a história da alfabetização no Brasil, como estando ligada à história dos métodos de alfabetização, a qual é dividida em fases distintas⁷. Em sua última fase, quando a alfabetização é impregnada pelas idéias do Construtivismo, novas questões políticas e sociais, como o fracasso da escola na alfabetização de crianças, impulsionam mudanças no campo da educação, a partir do início da década de 1980 e ainda em curso. Surge, então, o pensamento construtivista sobre a alfabetização, introduzido no Brasil pela pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e seu grupo de trabalho. Suas pesquisas giram em torno da psicogênese da língua escrita, colocando em foco discussões sobre o processo da aprendizagem da criança (sujeito cognoscente), e não mais sobre os métodos de alfabetização, passando a questionar inclusive a cartilha, instrumento primordial nas teorias e práticas tradicionais – iniciando nova divisão entre os que defendem as novas idéias entre os que a ela se opõem.

Corrêa e Silva (2006) relatando sobre os materiais utilizados para ensinar as crianças a ler no contexto escolar amazonense, durante a segunda metade do século XIX, afirmam que dois gêneros de impressos “eram intensamente utilizados no ensino inicial da leitura”: as cartas de abc e as cartilhas (p. 9). Instrumentos utilizados apoiados nos debates que giravam em torno dos métodos de alfabetização.

Ferreiro (2003) afirma que é difícil falar sobre alfabetização sem atentar para os discursos que dominam este campo. Para ela, os dois discursos dominantes neste campo são: o discurso oficial e o discurso ideologizante. O primeiro importa-se com os números, com as estatísticas; o segundo centra-se em desvendar o que ocorre por trás das estatísticas. São duas forças que se contrapõem: enquanto a oficial anuncia a quantidade de escolas construídas, o número de crianças matriculadas, a ideologizante denuncia a má qualidade dessas

⁷ 1ª) Quando ocorre a metodização do ensino leitura (surgiu da metade do século XIX).

2ª) Quando o método analítico é institucionalizado (a partir de 1890 no Brasil – início do século XX).

3ª) Quando os métodos analíticos e sintéticos são conciliados (final da década de 1970).

4ª) Quando a alfabetização é impregnada pelas idéias do Construtivismo (início da década de 1980).

construções, algumas vezes até impossibilitando ações educativas produtivas; classes superlotadas de crianças, professores mal pagos, mal preparados etc.

É importante ressaltar que, muito embora o discurso da universalização da Educação tenha ocorrido na América Latina, Ferreiro alerta que “os pesquisadores não podem situar-se neste campo a partir de uma perspectiva técnica, porque a persistência do analfabetismo na região é antes de tudo um problema político” (FERREIRO, 2003, p. 10).

Compreender a situação atual demanda vislumbrar como, na História, a alfabetização tem sido colocada em foco.

Demartini (1989) aponta a existência de vários estudos que demonstram a preocupação dos republicanos, no Brasil, em promover a educação popular, visando a modificar a precária situação em que se encontrava a educação no final do século XIX, em virtude das várias mudanças ocorridas durante esse período. Dentre elas destacam-se: a abolição da escravatura em 1888; a chegada de milhares de imigrantes oriundos da Europa e da Ásia, pelo que se propagava a respeito do Brasil (facilidade para enriquecer), como também para prover a mão-de-obra ocupada até então pelos escravos; o início do regime republicano em detrimento da monarquia - o que gerou grande transformação na composição demográfica, além do crescimento do país motivado pela expansão da indústria, comércio e serviços. Como a educação popular contribuiria para a superação dos problemas apontados pelos republicanos?

A ideia era, nesse período da história, segundo Mortatti (2006), instaurar uma nova ordem política e social, em que a escola assumia agora um novo e importante papel de levar esclarecimento e o saber à massa iletrada, fundamentado nos ideais da modernidade possibilitando, assim, o progresso do Estado-Nação através do seu desenvolvimento social. Para tanto, era preciso saber ler e escrever.

O que era, até então, restrito a poucos – o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura nas poucas chamadas “escolas” do Império (aulas régias) -, era agora obrigatório, gratuito, e transmitido através de um ensino organizado, intencional e sistematizado, o que segundo a autora resultaria na instauração de novas formas de relação entre as pessoas, com a história, com a natureza e com o próprio Estado, o que se refletiria em um novo modo de pensar, desejar, sentir e agir (MORTATTI, 2006, p. 3). Foi este o mote das diferentes e sequenciais “ondas alfabetizadoras” que se apresentaram, no Brasil, ao longo do século XX.

Araújo citada por Garcia (2004) afirma que a década de 1970 foi um período em que foram realizadas pesquisas sobre a alfabetização – na Europa, Estados Unidos e América Latina. Dentre os pesquisadores, Emília Beatriz María Ferreiro Schavi, psicóloga, pedagoga e

psicolinguista argentina, estudiosa do Construtivismo, foi quem exerceu enorme influência em todo o Brasil, quanto à implantação de políticas públicas de alfabetização. Dessa forma, as discussões sobre a alfabetização mudam o seu foco de atenção: se antes, a professora ensinava através de seus métodos e técnicas de alfabetização; agora, passava-se a pesquisar sobre a criança que se alfabetiza e seu desenvolvimento na construção do conhecimento.

Ao estudar a alfabetização, Ferreiro (1989) constatou que existem níveis psicogenéticos pelos quais os alunos passam para chegar a ser leitores e escritores, ou seja, fases que a criança percorre até estar alfabetizada. São elas: pré-silábica, silábica, silábica alfabética, e alfabética. Para ela, a criança é o sujeito da sua própria aprendizagem, buscando seus próprios conhecimentos e aprendendo através de suas próprias ações (inteligência), construindo assim, suas próprias categorias de pensamento. A construção da escrita é um trabalho de composição de um todo, parte por parte, em que a criança vai passando por fases sucessivas, buscando superar suas hipóteses anteriores.

Alfabetizar não se limita, portanto, à “[...] decodificação e à aplicação de rituais repetitivos de escrita e cálculo”, pontua Kramer (2004, p. 98). A autora afirma que, na maioria das escolas, a despeito das novas teorias, ainda direciona-se grande ênfase aos aspectos de natureza psicomotora na primeira etapa da alfabetização, corroborando o que sinaliza Ferreiro (1989). Assim sendo, as atividades propostas pela escola e professores às crianças que estão sendo alfabetizadas focalizam, em seu planejamento e prática, os exercícios repetidos de discriminação auditiva, visual e de coordenação motora. Para Kramer (2004), isso se deve ao fato de os professores não conhecerem a importância do aspecto simbólico, expressivo e cultural da linguagem escrita que o brincar também possibilita. Ela, então, sugere que as atividades realizadas sejam sistemáticas e organizadas de modo que favoreçam a ampliação gradativa das diferentes formas de representação e expressão infantil, até que as crianças compreendam o que é leitura e escrita. Como isso pode ser feito?

Ora, não são as “atividades de expressão”, descritas por Mello (2005), do interesse das crianças? Não é o brincar a ação que as crianças gostariam de executar? Não é o brincar repleto de atividades que apresentam significado funcional para elas? A experiência com as crianças relatada nas pesquisas nos permite responder de forma afirmativa a todas essas indagações. Portanto, é fundamental que as atividades organizadas pelo professor de alfabetização estejam fundamentadas dentro de uma concepção que possibilite as atividades de expressão. Villardi (1997) propõe três princípios tendo em vista suscitar nas crianças a descoberta do prazer durante o processo da aprendizagem da leitura (e da escrita). Assim sendo, a autora apresenta o seguinte quadro:

METODOLOGIA TRADICIONAL	NOVA METODOLOGIA
1 → CERTO	POSSÍVEL
2 → ÓBVIO	DESCOBERTA
3 → ÁRIDO	LÚDICO

Fonte: VILLARDI, 1997, p. 20.

Como podemos perceber, Villardi (1997, p. 20) faz um paralelo entre a metodologia tradicional e a proposta formulada por ela, denominando-a de “nova metodologia”. O que ela sugere?

No princípio 1, que o professor permita que a criança chegue a respostas possíveis, de acordo com a sua própria leitura do mundo, não esperando que a criança apresente uma resposta única e tida como a certa para o professor. A autora indica que o professor não formule perguntas, objetivando as respostas tradicionais.

No princípio 2, a autora sugere que ao invés do professor mostrar claramente o que o texto diz, é importante permitir à criança que ela construa sua própria leitura, de acordo com sua capacidade de análise, possibilitando a descoberta e evitando as respostas prontas. Cabe ao professor “investir sempre naquilo que não está óbvio”, por exemplo, numa história em que se apresentam dois personagens, o professor levar a criança a perceber as diferenças entre eles, impulsionando o aluno a ter um posicionamento crítico diante da leitura da história.

No princípio 3, a autora menciona a importância de que, o professor durante o processo, seja capaz de levar a criança a ter prazer naquilo que está fazendo. Por esse motivo, as atividades propostas às crianças devem ter uma preocupação com o lúdico. Para Villardi é “absolutamente imprescindível que o aluno visualize que está diante de algo especial.” Dessa forma, deverá o professor evitar o tradicional questionário com perguntas e respostas, oferecendo às crianças jogos e brincadeiras, de modo que o aluno, por intermédio dessas atividades, construa sua própria leitura, sendo auxiliado tanto pelo professor como pela interação com os colegas. Ainda sobre este aspecto, Villardi (1997) ressalta:

A prática pedagógica (tradicional) que envolve a leitura afasta o aluno dos livros [...] aquilo que se cobra do aluno a respeito da leitura é que o afasta dos livros (e não os livros em si). Portanto, para que se reverta esse quadro, [...] as atividades que antecedem o trabalho com o texto propriamente dito devem ser o mais lúdicas possível. Atividades que envolvam toda a turma, jogos, música, brincadeiras, atividades livres, passeios e visitas [...] Esses momentos precisam revelar ao aluno um compromisso com aquela verdade que a escola, aparentemente teima em esquecer; a verdade suprema de que a criança gosta, mesmo, é de brincar. E que a leitura pode se transformar numa linda, numa deliciosa brincadeira. (VILLARDI, 1997 p. 43 e 44).

Mas, para que isso aconteça é preciso um programa pedagógico que se desenvolva desde a formação inicial do educador, com base nas atividades lúdicas, principalmente no que tange à educação das crianças pequenas, através do desenvolvimento de pesquisas e cursos de formação continuada sobre o tema em seus variados aspectos, buscando, assim, contribuir para que o brincar seja, cada vez mais, valorizado em nossa sociedade, e considerado, sobretudo, como uma forma de democracia.

Partindo do pressuposto que democracia denota compartilhamento de poder, as autoridades instituídas pelo povo poderão favorecer a todas as crianças a oportunidade de serem alfabetizadas, levando em consideração as necessidades peculiares dessa faixa etária. Respeitando sua forma própria de aprender, a escola pode auxiliar na formação de cidadãos críticos, produtivos, participativos, o que resultará em uma sociedade igualitária não somente nos deveres, mas também nos direitos. Ora, está explícito na Declaração Universal dos Direitos da Criança, promulgados pela Organização das Nações Unidas – ONU, que os jogos e as atividades recreativas devem ser orientados para os fins visados pela educação.

Passemos a refletir, nesse momento, sobre os saberes essenciais à formação docente tendo em vista a importância, até aqui enfatizada, de que o lúdico integre a educação das crianças contribuindo para seu processo de alfabetização/letramento.

2.2 – Breve reflexão sobre a formação do alfabetizador

Uma vez exposto como o brincar interfere no desenvolvimento e na aprendizagem da criança e a concepção de alfabetização e letramento com que trabalhamos, dispomos agora dos elementos básicos necessários para conferirmos a importância do brincar para a aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, tendo em vista a formação inicial e continuada do professor alfabetizador.

A alfabetização é concebida como o ato de ler e escrever, identificando símbolos e ideias que, segundo os pressupostos da UNESCO (2005) - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - favorecem a identidade cultural, a participação democrática e a cidadania, a tolerância e o respeito pelos demais, e como instância maior, o desenvolvimento social, a paz e o progresso. Sob esse ponto de vista, questionamos: como podemos, nos primeiros anos do Ensino Fundamental, que constitui a primeira etapa da Educação Básica obrigatória no Brasil, contribuir para desenvolver, nas crianças, capacidades da leitura e da escrita, como entrada principal para a educação formal posterior?

Concordamos com os pressupostos da UNESCO quanto à alfabetização, e percebemos que este conceito expresso claramente em seu teor, não está restrito apenas à decodificação do alfabeto; que o processo da alfabetização não se vincula apenas ao formar palavras, é muito mais que isso. É comunicar-se. É conhecer. É falar o que se sente, o que se vê, o que se pensa e conhecer como o outro vê e pensa; é aprender a questionar o outro por intermédio do texto. É saber que a comunicação escrita pressupõe alguém que leia, que fale, que escute, que escreva, que interprete. A inserção da pessoa na cultura escrita envolve questões como: Para que ler? Por que ler? Para quem se escreve? Por que se escreve?

Nesta perspectiva, Britto (2009) também afirma que ensinar uma criança a escrever é mais do que ensinar a registrar o código escrito. Na realidade, significa inseri-la na cultura escrita, com seus valores e modos de ser, por meio da qual a pessoa criará uma visão de si mesma e do mundo. Por esse motivo, não permitir à criança ou à pessoa participar da cultura escrita, eliminando a possibilidade de acesso aos “produtos intelectuais” que circulam numa sociedade letrada, numa sociedade que se impõe pela escrita, é lançar fora essa criança ou essa pessoa daquilo que ele chama de “espaço real de existência e legitimidade”. Os “produtos intelectuais” aos quais o autor se refere dizem respeito à produção da escrita de uma determinada cultura, como a escrita de uma prescrição médica e a leitura desta para comprar um remédio visando a saúde, a escrita de uma placa de ônibus e a leitura desta para poder transitar no meio em que se vive; a própria certidão de nascimento (quantas pessoas não a possuem!), que é uma identificação escrita imprescindível para se matricular numa escola e para tantos outros momentos importantes da vida. Portanto:

[...] aprender a ler e escrever e fazer coisas com isso é uma imposição social, uma necessidade individual [...] submeter-se apenas à lógica da escrita que se oferece no imediato da cultura de massa é uma forma perversa de alienação [...] É mais do que justo que elas (as crianças) sejam bem-alfabetizadas, com modelos pedagógicos consistentes e organizados. Porém, é preciso ter consciência de que alfabetizar não é formar alguém, [...] e sim inseri-lo no mundo da escrita, de modo que possa transitar pelos discursos da escrita, ter condições de operar criticamente com os modos de pensar e produzir da sociedade em que vive (BRITTO, 2009, p. 16).

E isso pressupõe, objetivamente, uma reflexão sobre a formação dos alfabetizadores, requerendo, sobretudo, sua inserção na cultura letrada e, para além disso, o domínio dos saberes teórico-práticos sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita pelas crianças.

Sabemos que a aprendizagem apresenta-se como um processo contínuo, cumulativo, integrativo e global, e que a criança está pronta para aprender quando ela apresenta um conjunto de condições, capacidades, habilidades e aptidões, seja qual for a teoria considerada.

Essas condições ou fatores, segundo Drouet (1995), dizem respeito à: saúde física e mental, motivação, prévio domínio, maturação, inteligência, concentração ou atenção e memória. O bom desempenho dos alunos depende, em grande parte, da sua capacidade de aprender e das intervenções que a escola e o professor pode fazer nesse processo. A falta de um desses fatores poderá comprometer o processo com o aparecimento de problemas de aprendizagem. Cabe ao educador detectar essas condições e, tanto quanto possível, favorecer o desenvolvimento das potencialidades das crianças através de práticas pedagógicas que as estimulem no processo da aprendizagem, de forma geral, e na alfabetização, em particular.

Além desses requisitos prévios, Gagné (1974) acredita que estando o aluno motivado para aprender e uma vez iniciado o processo em que se dará a aprendizagem, então esta será uma consequência inevitável. Então, como motivá-lo?

Para responder a essa indagação, Mudado (2008, p. 20) faz um paralelo entre a atividade animal e a atividade humana. Ela afirma que na atividade animal ocorre uma relação direta entre o conteúdo (o que o animal faz) e o motivo da atividade (saciar a fome, por exemplo). Uma vez saciada a fome, o motivo da ação deixa de existir. Já na atividade humana é necessário compreender “o caráter mediatizado da ação que estabelece uma relação indireta entre o seu conteúdo e o seu motivo”. Isso equivale a dizer que, na atividade humana, existe um significado, e esse significado só tem sentido dentro de um conjunto geral da atividade social; de forma que “o sentido da ação é o que faz a ponte entre a ação propriamente dita e o motivo”. Nesse sentido, a alfabetização será um processo significativo à medida que a criança compreenda o uso social da escrita e sinta-se capaz de utilizá-la, com a mediação do professor, para comunicar-se efetivamente com o outro por seu intermédio. Disso decorre, pois, a necessidade de que o docente exerça junto a ela um processo de mediação intencional, conhecendo os objetivos de cada ação proposta e vinculando-os à inserção da criança no universo da cultura escrita, que supera a mera codificação e decodificação de letras e palavras.

Em outras palavras: os motivos da atividade humana são socialmente referenciados e não atendem apenas a necessidades orgânicas. A vida em sociedade cria, em cada pessoa, necessidades sociais que podem ser humanizadoras e desenvolventes ou mesmo produtoras de alienação (como é o caso das necessidades de consumo). Dessa forma, os motivos da aprendizagem não são biologicamente determinados, mas podem ser criados por relações interpessoais e com a cultura que sejam, sobretudo, significativas – que envolvam cognição e afetividade. Por isso, podemos dizer que uma mesma ação humana pode estar acompanhada de diferentes sentidos, emoções e sentimentos.

Vygotsky (2003, p. 187-8) afirma:

[...] o pensamento [...] é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento, há uma tendência afetivo-volitiva [...] Uma compreensão plena do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva. Para compreender a fala de outrem, não basta compreender as suas palavras. Temos que entender o pensamento, mas nem isso é suficiente – também é preciso que conheçamos sua motivação.

Sendo assim, para podermos saber como motivar a criança, cabe-nos formular uma nova indagação: quais são os seus desejos, as suas necessidades os seus interesses? Como criar nela, novas necessidades humanizadoras, capazes de desenvolver o mais amplamente as suas capacidades e de responder às suas motivações? São questões que dizem respeito à formação de professores.

Almeida (2004) nos responde que para ser feliz a criança precisa de muitas coisas, mas em especial ela precisa **brincar**. Brincar possibilita que a criança aja no sentido de atender a uma necessidade posta pela sua convivência social: a necessidade de realizar as atividades que os adultos realizam. É pelo brincar que a criança imita o adulto e, nesse processo, se apropria de capacidades de ação, de valores e de motivos sociais, atribuindo-lhes sentidos.

Esta afirmação nos remete à Elkonin (2008, p. 119) ao citar os estudos de Tchelovánov em que foram feitas comparações entre a brincadeira dos filhotes de animais e os bebês humanos. Os resultados mostram duas diferenças fundamentais, importantes para o conhecimento do desenvolvimento humano. A primeira diferença é que o bebê humano, diferente do filhote animal, é o mais “desprogramado” para ações humanas; isso significa dizer que o adulto, por já possuir habilidades requeridas para cuidar, proteger, educar, etc, é quem irá sustentar o bebê nesse período, garantindo-lhe condições para adquirir habilidades e aptidões necessárias para sustentar-se, futuramente, de forma independente. E isso leva tempo. Fica clara, portanto, a importância da relação entre o adulto e a criança para a própria sobrevivência da criança, pois esta depende totalmente das ações dos adultos.

A segunda diferença parece ser a mais importante para a educação. Ela consiste na distância entre o tempo do desenvolvimento dos órgãos da visão e audição (órgãos superiores de recepção e análise) e o desenvolvimento das ações motoras humanas. Nos animais, o sistema motor já se encontra praticamente pronto antes do desenvolvimento da visão e da audição. Para o bebê humano, o sistema perceptivo da visão e audição já está formado no segundo mês, enquanto seus movimentos ainda estão se aperfeiçoando. E por que tais descobertas são importantes para a educação? A dependência humana em relação ao adulto permite que a criança o observe em suas ações e crie, progressivamente, a necessidade de comunicar-se com ele e de imitá-lo em suas ações.

Segundo Mudado (2008, p. 19), fica claro que “a relação entre as ações motoras, que servem de base para o desenvolvimento futuro, são mediadas desde o início pelo contexto e são organizadas dentro de condições concretas”. Podemos incluir também a linguagem, e os demais signos no desenvolvimento das formas superiores do pensamento da criança, confirmados por Vygotsky (1997, p. 219) quando declara que “[...] da colaboração do menino com as pessoas que o rodeiam, de sua experiência social, nascem as funções superiores da atividade intelectual”. Dentre elas, as capacidades de ler e escrever.

Dessa forma, segundo Mudado (2008), a ação do brincar permite “à criança deslocar o condicionamento do seu agir das situações imediatas de urgência a que é tomada pelas suas necessidades fisiopsicológicas para o agir na esfera do pensamento”. No entanto, de acordo com Vygotsky (2002, p. 122 e 132), “toda função da consciência surge originalmente na ação, sendo que as ações internas e externas são inseparáveis: a imaginação, a interpretação e a vontade são processos internos conduzidos pela ação externa”.

Podemos perceber, portanto, que é imiscuída em ações com sentido que a criança passa a perceber a sua importância social e a motivar-se para a apropriação dos conhecimentos que a envolvem e que são de domínio adulto – no caso, especialmente, do professor que faz a mediação entre a criança e a cultura escrita.

Assim sendo, esse caminhar da situação externa, concreta, para a esfera do pensamento é possibilitado tanto pelo brincar e/ou dos brinquedos em que a ação ou objeto servirá à criança, através da ficção, para o caminho da abstração como pela vivência de situações em que a escrita seja utilizada em sua função social.

Chateau (1987), refletindo sobre a criança e o jogo, afirma que à medida que a criança se desenvolve, ela tende a construir novos conceitos, os quais em grande parte resultam da aprendizagem formal mediada pela escola. Por esse motivo, o autor chama a atenção para o uso de formas pedagógicas em seu processo ensino-aprendizagem que despertem a curiosidade dos alunos, motivando-os a uma aprendizagem significativa, aumentando, dessa forma, a qualidade do ensino. E esse pressuposto se estende para pensarmos a leitura (e a importância de um processo de alfabetização que seja significativo para as crianças).

Villardí (1997) em sua obra *Ensinando a gostar de ler*, afirma que para que isso ocorra com as crianças na fase escolar e para a vida toda, é necessário “ensinar (a criança) a se emocionar com os sentidos e com a razão”. Para ela,

Podemos gostar de um determinado livro simplesmente porque aquela história ou aquele jeito de contar a história nos emociona, nos fala aos sentidos. Mas se, além disso, formos capazes de ir descobrindo, a cada passagem, a riqueza dos detalhes, o motivo de cada palavra estar ali, e não em outro lugar, a forma como os diversos fragmentos da obra se articulam, gerando aquela emoção inicial, emocionamo-nos novamente, dessa vez com a razão. [...] ensinar a gostar de ler é exatamente isso [...] porque para gostar apenas com os sentidos, não há necessidade da interferência da escola [...] é preciso ensinar a enxergar o que não está evidente, a achar as pistas e a retirar do texto os sentidos que se escondem por detrás daquilo que se diz (VILLARDI, 1997, p. 97).

Nesse sentido, para que a escola possa realizar a mediação entre a criança e a cultura escrita de modo que aquela possa apropriar-se desta significativamente, é importante que a formação de professores possa constituir-se como um processo que proporcione, simultaneamente, a amplificação cultural do docente e os conhecimentos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, contribuindo para o enriquecimento do saber e do fazer que marcam a profissionalidade docente - a profissão em ação que vai se consolidando ao longo do percurso profissional. Eis um grande desafio.

Segundo Zorzi (1998, p. 19), “a escrita não se reduz a uma simples transcrição da oralidade, nem sequer depende exclusivamente de processos perceptivos envolvendo discriminação e memória”. É mais que isso. A escrita, assim como a ação do brincar das crianças, pode ser vista também como uma representação simbólica, pois para ter conhecimento sobre a escrita, “as crianças atuam da mesma maneira que o fazem com relação a outros temas ou assuntos: procuram assimilar as informações que o meio lhes fornece” (p. 20), através de formulações de hipóteses, da descoberta e da organização dessas novas informações.

Assim, com um pensamento similar, Silva (1999) expressa que:

Ensinar a criança a ler e escrever é fazer com que ela não fique limitada no mundo da oralidade, é abrir mais uma porta “pro escuro sair”, permitindo-lhe participar de uma seara da cultura – a impressa -, que durante muitos séculos foi um privilégio das castas dominantes da sociedade. Ser alfabetizado, enfim, é ficar armado em termos políticos e cognitivos, é ficar de antena alerta, é ter maiores possibilidades de construir uma nova ordem social onde, por exemplo, não existam os mais de 30 milhões de analfabetos (um índice que ao invés de diminuir, só tende a aumentar nestas terras tupiniquins), para a vergonha geral da Nação [...] (p. 64).

Nesse sentido, refletindo sobre o processo da alfabetização, Ferreiro (1996, p. 24) afirma que “O desenvolvimento da alfabetização, ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Mas as práticas sociais assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças”.

Trabalhar com o cognitivo de maneira lúdica e criativa é contribuir na construção do desenvolvimento da criança, de forma positiva e agradável – aprendendo, brincando. Mas, para que isso aconteça, é preciso que o mediador desse processo entenda que ler e escrever não se aprende da noite para o dia. É preciso respeitar as etapas do desenvolvimento da criança, e isso leva tempo.

Analisando a nossa realidade educacional, Santos (1997) afirma que já existe uma extensa bibliografia sobre atividades lúdicas e que, mesmo assim, na prática da educação para as crianças, esses estudos pouco têm influenciado, pois as atividades lúdicas são pouco exploradas no fazer pedagógico. Um exemplo disso é que ainda existe a divisão entre a “hora de ensinar” e a “hora de brincar”.

A “hora de ensinar” é o tempo destinado às atividades que pressupõem atender os objetivos encontrados no planejamento do professor; enquanto que a “hora de brincar” é o tempo direcionado para a recreação das crianças.

Alguns questionamentos se fazem importantes: com que frequência as escolas buscam aproveitar melhor o simples (mas, também complexo, por sua ampla intervenção no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças) ato do brincar?

Moyles (2002) acredita que:

O que parece ser necessário é uma oportunidade para os professores desenvolverem um sólido conceito do brincar, com um rigor acadêmico aceitável para todos aqueles envolvidos, com uma justificativa para sua existência prática nas escolas de ensino fundamental (MOYLES, 2002, p. 18-19).

Como sintetiza Kramer (2006), “[...] o planejamento e o acompanhamento pelos adultos que atuam na educação infantil e no ensino fundamental deve levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira [...] as crianças devem ser atendidas nas suas necessidades (a de aprender e a de brincar)”.

Algumas considerações de Santos (2000) sobre ludicidade atestam que estudiosos pós-modernos sobre o assunto afirmam que o terceiro milênio será o milênio da ludicidade. Se isso ocorrer, certamente novas profissões surgirão, segundo a autora. Na atualidade, na Europa, já se pensa e já se formam profissionais que estão direcionados para trabalhar no campo da ludicidade.

Nesse sentido, fazendo uma reflexão sobre a formação dos professores, Kramer (2004) menciona o desafio dos professores que alfabetizam as crianças, ressaltando a importância de, ao mesmo tempo, considerar as contribuições dos estudos teóricos que se referem à escrita e à

prática real, concreta dos professores. Para a autora, “[...] na realidade, o grande desafio hoje é não jogar fora o bebê, ou seja, a experiência acumulada, os métodos tradicionais, as formas que a gente sempre soube usar para usar no nosso trabalho” (KRAMER, 2004, p. 136). O desafio reside em incorporar os conhecimentos sobre as especificidades do desenvolvimento da criança – dentre elas as questões relacionadas ao lúdico – à prática pedagógica, de forma consciente e intencional.

Diante do exposto, o papel do professor alfabetizador é de suma importância, pelo fato de ser ele o criador dos espaços, disponibilizando materiais e formas de aproximação entre as crianças e os objetos culturais, promovendo brincadeiras e atividades significativas, ou seja, fazendo a mediação da construção do conhecimento.

A mediação da construção do conhecimento, como já pontuamos, ocorre antes da entrada da criança na escola, e acreditamos ser imprescindível não tão somente no Ensino Fundamental, quando ocorre a alfabetização propriamente dita, mas nas etapas anteriores escolarizadas, que dizem respeito à Educação Infantil, abrangendo a creche e a pré-escola. Por isso,

É preciso que os profissionais de educação infantil tenham acesso ao conhecimento produzido na área da educação infantil e da cultura em geral, para repensarem sua prática, se reconstruírem enquanto cidadãos e atuarem enquanto sujeitos da produção de conhecimento. E para que possam, mais do que “implantar” currículos ou “aplicar” propostas à realidade da creche/pré-escola em que atuam, efetivamente participar da sua concepção, construção e consolidação (KRAMER apud MEC/SEF/COEDI, 1996, p. 19).

Para tanto, é imprescindível que professores que atuam nas séries iniciais, tanto na formação inicial quanto na formação continuada, reflitam sobre os pressupostos teóricos que possibilitem o seu entendimento sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento sobre os quais atuam e devem atuar. São fundamentais também, os conhecimentos didáticos, técnicos e metodológicos que formam a base nos processos formativos, instrumentalizando os professores para o trabalho efetivo com as crianças. Outrossim, o trabalho pedagógico é uma atividade intelectual cujo objetivo reside em práticas que visam a concretizar a aprendizagem e o desenvolvimento integral das crianças, tendo em vista um projeto de formação de homem e de sociedade.

Kishimoto (2003) ressalta a existência de dúvidas entre os educadores sobre a associação dos jogos à educação; também sobre a diferença entre o material pedagógico e o jogo; e ainda sobre se o jogo utilizado na sala de aula tem o intuito de alcançar objetivos ou se

sua utilização possui um fim em si mesmo. Dúvidas permanecem, certamente pela falta de conhecimento consistente, que não permite transformar o espaço da sala de aula em um local interessante e prazeroso, um espaço profícuo para o desenvolvimento integral das potencialidades da criança.

Mas, não é o objetivo da escola favorecer o desenvolvimento integral do aluno? Como então justificar a existência ou permanência da ideia de que o brincar seja uma atividade dissociada dos objetivos específicos do dia-a-dia na sala de aula? Quando o jogo é utilizado, mesmo com o objetivo em si mesmo, não estaria auxiliando a função da escola?

Sobre esse aspecto, Kergomard (1906) *apud* Kishimoto (2003, p. 18), declara:

Sei muito bem que à primeira vista estas duas palavras – a pedagogia pelos jogos (pelo lúdico) – colocadas juntas, fazem um efeito de certas uniões infelizes, caracterizadas sobretudo pela incompatibilidade de caráter dos cônjuges; mas esta impressão cessa no momento em que se reflete, porque se compreende, então, que a pedagogia, em vez de estar limitando à instrução, abraça a cultura completa do ser (p. 161).

Segundo Dantas citado por Kishimoto (2002, p. 111), o termo “lúdico” se refere tanto à “atividade individual e livre” como à atividade “coletiva e regrada”. Ela afirma que o termo lúdico está comumente associado ao prazer, à alegria, mas não à liberdade da ação. O foco está voltado para o efeito e não para a causa, ou seja, não se leva em conta, nas atividades da sala de aula, que “o prazer é o resultado do caráter livre, gratuito, e pode associar-se a qualquer atividade; inversamente, a imposição pode retirar o prazer também a qualquer uma. Dessa forma, “parece impossível definir substancialmente o que é brincar: a natureza do compromisso com que é realizada transforma-a sutilmente em trabalho”.

Concordamos com Dantas quando sugere que é preciso, ao pensar na educação através do brincar, do jogo, fazermos reflexões também sobre a educação pelo trabalho. Trabalho este que significa o envolvimento da criança em atividades produtivas: a escrita de um texto, a elaboração de um painel, uma pesquisa. Para tanto, se torna necessário superar preconceitos entre os professores de que as ideias de infância estão dissociadas das ideias de trabalho – esses preconceitos estão fundados no fenômeno da exploração infantil, que tem tirado muitas crianças dos bancos escolares. Desde que significativo, o trabalho também desenvolve a criança. Além disso, se não atentarmos para tais reflexões, corremos o risco de julgarmos algumas atividades consideradas “prazerosas” para o adulto e, de forma justificada, impor às crianças sua execução – aquilo que é lúdico do ponto de vista do adulto pode não sê-lo para a criança quando imposto e, conseqüentemente elas podem recusar-se a brincar por não

perceberem tais atividades como prazerosas. Por esse motivo é fundamental encontrar, segundo a autora, um “equilíbrio entre o livre e o imposto”. Nesse sentido, Dantas (2002) declara:

[...] Apenas digo que a atividade imposta é trabalho, o que resulta simultaneamente em duas exigências: a de não descaracterizar, poluir mesmo, o clima lúdico com a insinceridade e a coação, e a de enfrentar a necessidade de incluir desde o início, atividade instrumental e produtiva, ao lado da atividade lúdica, na educação. A dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho (p.113).

Com efeito, a formação inicial e continuada de professores tem, como uma de suas demandas, promover o aprofundamento teórico-conceitual sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças e a inserção dos profissionais em formação em oportunidades de reflexão sobre a prática educativa, consolidando saberes sobre o trabalho – a atividade significativa da criança, que permite a apropriação dos bens culturais – sem desconsiderar o lúdico como uma forma de ela relacionar-se com o mundo e de assimilar os conhecimentos, valores, atitudes com que se defronta na escola e fora dela.

Em sua tese de doutorado, Leite (1995) discorre sobre a formação inicial, mencionando os currículos dos cursos compostos de conteúdos e atividades de estágios distanciados da realidade das escolas. Para ela, isso ocorre por não se perceber as contradições que se apresentam na prática social do processo de educar. E, por esse motivo, a formação inicial tende a contribuir pouco na nova construção da identidade do professor.

No que diz respeito à formação continuada, os estudos da autora indicam que sua ocorrência geralmente, se realiza através de cursos de suplência e/ou cursos de atualização dos conteúdos de ensino, o que também tende a pouco contribuir para mudanças positivamente significativas na prática docente, favorecendo as situações de fracasso escolar, em virtude da sua permanência fora de seus contextos. Ela acredita que para a mudança do quadro apresentado é preciso inverter o processo colocando a prática docente como o ponto inicial e não como o ponto de chegada da formação do professor, possibilitando assim a esse profissional, articular seus novos saberes, em novas práticas.

Em sua obra *Saberes pedagógicos e atividade docente*, Pimenta (2000,) questiona: para que formar professores? A autora afirma que não são poucas as vezes em que o professor é considerado um profissional que apenas reproduz o conhecimento ou então um “monitor de atividades pré-elaboradas”. Respondendo ao seu próprio questionamento, Pimenta pondera a importância de se repensar a formação de professores na sociedade contemporânea, uma vez

que o trabalho do professor “enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos” é um instrumento de grande valia, pois possibilita a “superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2000, p. 15).

E esse repensar abrange tanto a formação inicial como a contínua, devendo ocorrer a partir das práticas pedagógicas-docentes, teorizando-as e voltando a elas de maneira mais crítica e consciente.

Não podemos esquecer as complexas questões que envolvem o processo ensino-aprendizagem: econômicas, sociais, políticas etc., e dentre elas, a pedagógica, contribuindo assim, para o sucesso ou fracasso escolar. O desempenho dos alunos implica muito mais que uma simples questão de metodologias - e a formação de professores não pode limitar-se a elas. Deve, ao contrário, abranger questões políticas que promovam a assunção de um compromisso social com a aprendizagem e o desenvolvimento das crianças. E isso envolve, certamente, o processo de alfabetização.

Um estudo realizado por Oliveira e Schwartzman (2002) baseado em extensas entrevistas com pais e professores de mais de 100 escolas em todo o Brasil, evidencia o despreparo da esmagadora maioria dos professores entrevistados para exercer sua função de alfabetizadores – fato não muito diferente do que ocorre no resto do Brasil, afirmam os autores. Além disso, mais de 60% declara não ter recebido formação para alfabetizar, tendo aprendido na prática, desenvolvendo seus próprios materiais.

Os dados colhidos do estudo dos autores revelam a “precariedade do sistema nacional de alfabetização”. Revelam também que, na prática, a esmagadora maioria dos professores não tem ideias claras a respeito daquilo que eles tanto dizem nortear as suas práticas – o construtivismo.

No entanto, há indícios, na pesquisa realizada, de que existe um grande interesse da maioria dos professores investigados em proporcionar aos seus alunos a aprendizagem, e só não o faz porque não sabe o que fazer. Dessa forma, de acordo com os autores do estudo citado, acreditamos que um dos maiores obstáculos da efetiva alfabetização no nosso país consiste na falta de preparo dos professores, e nas condições precárias em que desenvolvem o seu trabalho.

Diante do exposto, no próximo capítulo serão apresentados os dados desse estudo, através dos resultados obtidos das narrativas das professoras alfabetizadoras investigadas. Compreender o sentido de suas narrativas pode nos ajudar a refletir sobre as questões que permeiam a formação e a prática dos professores.

CAPÍTULO 3

3 – DISCUSSÃO DOS DADOS

O presente estudo encontra-se organizado em duas etapas, que compreendem:

A – apresentação de quadros demonstrativos da atuação profissional de cada professora alfabetizadora investigada nesta pesquisa: os principais fatos que configuram a história profissional; lembrando que para manter a ética na pesquisa que envolve pessoas, cada professora recebeu um nome fictício: Bela Adormecida, Branca de Neve, Cinderela e Rapunzel. Ressaltamos que a investigação foi organizada nesta ordem, levando-se em conta o período de atuação da professora investigada da década de 1970 até o ano de 2010. As duas primeiras professoras investigadas, a saber: professora Bela Adormecida e professora Branca de Neve já estão aposentadas; enquanto que as outras duas professoras: Cinderela e Rapunzel encontram-se, atualmente, atuando como professoras alfabetizadoras. A primeira em Escola Municipal e a segunda, muito embora atue também em Escola Municipal, neste período encontra-se em licença do município, atuando em escola particular.

Para que pudéssemos apresentar, de forma geral, a atuação profissional das professoras investigadas, elaboramos um quadro demonstrativo, tendo por base o Biograma de Bolívar (2002), contendo os seguintes quesitos que deveriam ser preenchidos por cada professora:

- Formação/Estudos;
- Ano/Idade correspondente à formação profissional e ao trabalho desenvolvido;
- Local de trabalho.

B – Análise das narrativas das professoras alfabetizadoras investigadas, divididos nas seguintes categorias:

3.2.1 – Condições de trabalho

3.2.1.1 – *As relações interpessoais: professores X famílias*

3.2.1.2 – *Escola X crianças*

3.2.1.3 – *Criança X criança*

3.2.1.4 – *O trabalho de alfabetizar*

3.2.1.5 – *As condições concretas de trabalho*

3.2.2 – Concepções de alfabetização/letramento

3.2.3 – Práticas pedagógicas

3.2.4 – Concepção de lúdico

3.2.5 – Formação Inicial e Continuada

3.1 – Quadros demonstrativos da atuação profissional das professoras alfabetizadoras investigadas:

3.1.1 – Professora Bela Adormecida

Formação/Estudos	Ano/Idade	Trabalho	Local de trabalho
Magistério (2º Grau)	1968/22 anos	_____	_____
Técnicas de Alfabetização	1976/30 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
E. Adicionais em Ciências e Matemática	1979/34 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
Atualização em L. Portuguesa Projeto 9.4	1981/36 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
Atualização em Metodologia da Linguagem	1985/40 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
Psicomotricidade na Pré-escola	1986/41 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
A criança, o número e o desenvolvimento da linguagem e suas dificuldades	1988/1989 43/44 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias

Como podemos perceber, a professora Bela Adormecida exerceu a função de professora em toda sua carreira profissional. Sua formação inicial, o Magistério, era a exigência da formação na época, suficiente para o exercício de sua função, e sua formação continuada ocorria periodicamente, porém com longa distância entre os cursos realizados. Há um tempo significativo de oito anos da formação inicial para o primeiro curso de formação continuada, por exemplo. Somente a partir de 1985 é que a formação continuada começa a ocorrer em espaços de tempo mais curto.

3.1.2 – Professora Branca de Neve

Formação/Estudos	Ano/Idade	Trabalho	Local de trabalho
Magistério (2º Grau)	1970/21 anos	Professora	Colégio Nossa Sra. Auxiliadora
Curso de Aperfeiçoamento de Professores da 1ª Série	1971/22 anos	Professora	Colégio Barão do Rio Branco e Escola E. Herbert Palhano
Curso de Aperfeiçoamento de Professores da 1ª Série	1973/23 anos	Professora	FEA/SEDUC Escola Estadual Herbert Palhano
Habilitação Específica na área de Estudos Sociais	1978/28 anos	Professora	Colégio Preciosíssimo Sangue e Escola Estadual Gonçalves Dias
Curso de atualização de professores em Educação para o Trânsito/DNER	1981/31 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
Curso de Formação de Agentes de Saúde	1991/41 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias
Curso de Educação Especial na área de Deficiência Mental/CETRID	1993/43 anos	Professora	Escola Estadual Gonçalves Dias

A década de 1970, conforme observamos na nossa pesquisa, indica que as transformações ocorridas no Brasil e no mundo, trouxeram mudanças significativas para as questões educacionais. Uma dessas mudanças diz respeito à Formação Continuada. Se compararmos este quadro demonstrativo da atuação profissional da professora Branca de Neve com o da professora Bela Adormecida, a professora Branca de Neve foi mais assistida, realizando mais cursos voltados para a sua área de atuação e em períodos mais curtos, cujo objetivo maior, certamente, consistia em preparar melhor o professor alfabetizador para o exercício da sua função.

3.1.3 – Professora Cinderela

Formação/Estudos	Ano/Idade	Trabalho	Local de trabalho
Magistério (2º Grau)	1989/32 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso de Alfabetização da Cartilha da Pipoca	1999/42 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso de Alfabetização	2001/43 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso Normal Superior	2005/47 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso de Formação Continuada	2006/48 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Informática Básica	2008/50 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Pró-letramento Língua Portuguesa	2010/53 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel

Segundo a professora Cinderela, sua atuação profissional como professora iniciou-se em 1989, numa sala do 3º Período, que antecedia a alfabetização. No entanto, no segundo semestre deste mesmo ano, sua turma do 3º Período foi transformada em uma turma de alfabetização, época em que foi implantada a alfabetização na escola. É professora no Estado e no Município, e muito embora atue como professora de outras séries no Município, no Estado sempre exerceu a função de professora alfabetizadora.

A professora Cinderela conta, como pode ser observado, com curso superior, diferentemente das duas primeiras professoras-sujeito, o que supõe um maior aprofundamento conceitual e práticas diferenciadas, em tese.

3.1.4 – Professora Rapunzel

Formação/Estudos	Ano/Idade	Trabalho	Local de trabalho
Magistério (2º Grau)	1988/25 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso de Geografia		Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso de Administração		Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso Normal Superior		Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso Pré-escolar	1998/35 anos	Professora	Escola Estadual Princesa Isabel
Curso de Alfabetização		Professora	Escola Particular (Alfabetização)
Curso de Alfabetização		Professora	Escola Particular (Alfabetização)

As informações contidas no quadro demonstrativo da atuação profissional da professora Rapunzel não estão completas. São informações colhidas apenas do seu relato, quando entrevistada, pelo fato de não ter sido encontrada na ocasião do recolhimento das informações contidas neste quadro. Diante da falta das informações mais específicas, separamos algumas das falas do seu relato, tendo em vista a sua formação inicial e continuada, expondo-as abaixo.

Quando questionada sobre os cursos que favoreciam a Formação Continuada, a professora Rapunzel, declarou:

[...] Olha, eu não fiz muitos [...] de alfabetização eu fiz uns três, na verdade. Sabe o que é? É assim... você vai atuar na alfabetização... você é alfabetizadora porque você procura, você busca, entendeu? Assim, não que o Estado te ofereça [...] mas, assim... os cursos que eu fiz... eu fiz dois cursos [...] eu me lembro de um que foi muito bom.

No entanto, quando solicitada para citar os cursos, a referida professora ressaltou:

[...] Eu fiz... eu não lembro o nome, na verdade, entende? [...] ele ensinava muito [...] ensinava a brincar amarelinha, é... Então, assim... foi muito bom. Muito bom trabalho [...] Acho que foi em 98, por aí. Foi muito bom, foi uma semana, eu acho, de curso, mas aquele curso que você [gostaria] que fosse um mês. Muito agradável. Você não sentia as horas passarem. Foi ótimo... muito bom. Mas, assim... você escolhe esse e o resto era... [...]é isso que eu acho que é [...] uma coisa que falta no Estado. Tem muito bla, blá, blá e pouca atitude.[...] deviam trazer pessoas, entendeu? Assim, que mostrassem pra gente o concreto. Ali, ó... “Vamos fazer assim.” Ah, não, não... apostila... bla, blá, bla,blá, blá... manhã inteira. É bom.

Não estou dizendo que não é bom, mas podia mesclar um pouco, entendeu? Assim [...] fazer o concreto. Trazer pessoas que trabalham com jogos.

Vemos, nas falas, que a professora se ressentia da ausência de formações que enfoquem o fazer pedagógico. Apesar de nos posicionarmos a favor da teoria como subsídio essencial para o desenvolvimento do trabalho docente, seu afastamento das questões práticas tem sido reiterado nas falas das professoras.

Questionamo-nos: já não seria hora de partir das necessidades expostas pelos professores e, trabalhando questões da prática, trazer as teorias como forma de reflexão fundamentada?

Se nem a formação inicial nem a continuada voltarem-se para o “como fazer”, de que forma as professoras tornar-se-ão artífices de seu ofício? Teoria e prática são indissociáveis. Precisam sê-lo também nos momentos de formação docente.

3.2 – Análise das narrativas das professoras alfabetizadoras investigadas

Uma vez gravados os relatos de cada professora alfabetizadora investigada neste trabalho, as falas foram transcritas, e da análise das narrativas resultante emergiram temas que foram organizados em categorias de análise, expostos e discutidos a seguir:

3.2.1 – Condições de trabalho

3.2.1.1 – *As relações interpessoais: Professores X famílias*

Solicitamos a cada professora alfabetizadora, em momentos diferentes, que mencionasse os pontos negativos e os pontos positivos de seu trabalho na alfabetização. E uma das professoras investigadas inicia sua fala, citando o trabalho e o sacrifício de ser professora alfabetizadora, e a ausência da participação da família no decorrer desse processo, através da seguinte fala:

Na 1ª Série eu chegava assim... você com todo aquele trabalho, com todo aquele sacrifício, ajudando o aluno, e ele não... você passava um trabalho, e nem adiantava passar o trabalho pra casa, nós fazíamos ali mesmo. Dávamos o nosso jeito. Tarefa pra casa? Nós nem pensávamos, porque o caderno, ou vinha cheio de gordura ou a página vinha rasgada, porque o irmãozinho rasgava, porque a maioria quando chega em casa, não tem um cantinho pra guardar suas coisas, os pais, a maioria, não eram todos, mas uma grande maioria, por não terem uma formação, eles também não se interessavam, não sabiam a importância daquilo. Se você pedisse: “Olha, amanhã você traga uma figura que comece com a letra A, ninguém trazia. [...] Em casa também não tinha ninguém que orientasse... deixava o caderno ali, o irmãozinho já rasgava, já não voltava mais, lápis então... ah! Nós vivíamos com aquele monte de lápis, aí eles diziam: “Ai, tia, eu não tenho lápis...”... a gente já estava com o lápis apontado “toma” (risos). Uma vez uma mãe disse pra mim assim: “Olhe, eu mando mesmo eles sem lápis, eu digo, vai, vai, sem lápis pra aperear a professora, não tem lápis, não”. [...] quer dizer, era uma barra muito grande. Olha, por isso eu tenho assim... o professor de escola pública pra mim é um guerreiro (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Vejam os a seguir a continuação da declaração da professora Bela Adormecida, afirmando que era muito cobrada pela família durante sua atuação na alfabetização.

[...] o maior ponto realmente negativo [...] não era nem com eles (com as crianças), era com a família [...] eu era muito cobrada, muito, muito... eles (os pais) reclamavam [...] Por isso que ninguém queria ir. Ninguém queria... “Não, eu não dou pra 1ª Série, não”... porque dava trabalho. Você tinha que dedicar mesmo, porque você era cobrada [...] por isso que algumas (professoras), nem queriam saber, passavam mesmo, e quando chegava lá na 2ª Série... “Ai, a professora... o menino não sabe ler...” Por que? (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

A professora Branca de Neve possui visão semelhante sobre a participação da família na escolarização das crianças:

[...] hoje (2010) a família... a mãe não vive mais em casa, larga o menino na escola, a professora... cansei de dar banho em menino na alfabetização... e eles não querem mais ter aquela preocupação. Joga o menino na escola e só vai lá, quando o menino reprova, porque quando o menino passa, ele não vai lá; aí, quando são chamados eles acham ruim, quer dizer... e antigamente (época em que foi alfabetizada – década de 1960) eu me lembro que a minha mãe vinha, toda reunião estava na escola... lá, vendo como era. Uma vez eu peguei doze bolos porque eu errei 5×9, na tabuada [...] até hoje eu lembro o nome dela (da professora). Meu pai foi lá pra querer dar na professora, e minha mãe... “Não, ela tá certa, porque eu ensinei. Ela errou porque ela não prestou atenção”... quer dizer, hoje você não pode nem olhar... acabou o respeito pelo professor... daí, já viu, a criança não respeita a mãe, não respeita o pai, não respeita a avó e chega na escola... ela vai respeitar quem? (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Outro relato sobre a participação da família na escolarização da criança, observamos na narrativa da professora Cinderela:

Ah! Na época, quando eu comecei tinha [...] o acompanhamento presencial, ali o tempo todo dos familiares, tinha... isso aí era um ponto positivo que sempre, sempre eu questiono. Antigamente, os pais davam mais o acompanhamento na criança. Era mais chegado o tempo todo... “Professora, o que está faltando? Como é que está a situação do fulano? Como é que está a situação do meu filho? E aí, a gente passava... tinha aquele acompanhamento de perto. Hoje, têm poucos. Como eu falei... parece que colocaram assim a escola com um depósito, que a professora que tem que dar o jeito dela, entendeu? [...] mas tem exceções. Tem aquele pai que chega: “Professora, como é que está esse daqui? Ele está indo bem? Eu estou colocando ele no reforço.” [...] há aquela preocupação, não é? Mas, já têm outros que não tem[...] acha que só de colocar o filho lá na escola, a escola tem que dar o jeito dela... (PROFESSORA CINDERELA).

E na narrativa da professora Rapunzel:

[...] às vezes, os pais jogam muita... tudo em cima do professor: “Ah, eu não estou nem aí. Ele vai pra escola, o professor vai dar o jeito dele.” Não é assim!

Esse é um discurso – a participação da família na escolarização de seu (s) filho (s) - antigo e bem conhecido pelos professores, de um modo geral. Parece existir uma tendência para responsabilizar a família, principalmente se essa família for pobre e não estruturada de forma tradicional, pelo fracasso do aluno na escola, o que pode corresponder à realidade, mas não necessariamente. Obviamente, que em uma sociedade de classes, marcada pela expropriação, pela falta de oportunidades e de condições que favoreçam a participação de muitos dos seus membros, como por exemplo, pais analfabetos, o processo de escolarização de seus filhos tende a ser mais difícil, porém, difícil não quer dizer impossível. Por outro lado, não é essa a verdadeira oportunidade da escola exercer a sua função? A função da escola não se restringe ao aluno, mas a todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Entretanto, parece haver uma confusão de papéis entre a família e a escola, e não são poucas as vezes em que a escola atribui à família a sua responsabilidade, bem como a família transfere a sua responsabilidade à escola. Pensamos que a escola pode ajudar na compreensão de funções – da família e da escola – principalmente se são os pais de seus alunos analfabetos, mas para que isso ocorra, a escola precisa estar ciente da sua função.

Sobre esse aspecto, Carmo e Chaves (2001) em sua *Análise das Concepções de aprendizagem de uma alfabetizadora bem sucedida*, afirmam que:

[...] Mudanças sociais fizeram com que a escola assumisse tarefas e limites que antes cabiam à família, o que veio ampliar as exigências com o professorado em suas práticas cotidianas, tornando-se necessário trabalhar a afetividade, a interação grupal e social, a orientação social e moral, e, também, zelar pelo equilíbrio psicológico (CARMO; CHAVES, 2001, p. 122).

Segundo Negrine (1994), é fundamental que os professores busquem ter o conhecimento sobre o saber que a criança construiu na sua relação com o ambiente familiar e sociocultural, e somente a partir daí formular sua proposta pedagógica, incluindo em seu planejamento (e não excluindo) a família de seus alunos e a comunidade na qual estão inseridos, buscando favorecer, assim, a contribuição da família na educação de seus filhos.

Porém, sabemos que essa perspectiva não é tão fácil de ser adotada na prática. No entanto, se assim ocorresse, é provável que os muitos problemas existentes no processo da escolarização poderiam ser amenizados, pois a partir do conhecimento sobre seus alunos, o professor poderia elaborar estratégias mais eficazes, agindo de forma mais produtiva, frente aos objetivos educacionais, posicionando-se de forma ativa e não passiva diante dos muitos obstáculos por ele enfrentados durante sua atuação profissional.

Diferentes autores que tratam da formação de professores, dentre eles Nóvoa (2009) e Arroyo (2007) apontam que as exigências sociais sobre a escola têm se tornado cada vez maiores, e influenciado as condições de trabalho dos professores. Muitas vezes, a função essencial da escola que é trabalhar o processo ensino-aprendizagem vai sendo subsumida por funções de cunho social que, se também dizem respeito às escolas, não são apenas sua responsabilidade.

Disso decorre a necessidade de as escolas se associarem a outras instâncias da sociedade civil para, em mútua colaboração, enfrentar as diferentes demandas que sobre ela recaem. O que não pode ser deixada de lado é a sua tarefa educativa, pois o acesso aos bens culturais, a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos são o motivo mais forte de sua existência.

Essa tomada de consciência pode contribuir para que os professores definam a essência de seu trabalho, desenvolvendo sua identidade profissional.

O não preparo formal das crianças para serem alfabetizadas também é apontado como ponto negativo, atribuindo à Educação Infantil importante papel a ser desempenhado neste processo. Para as professoras investigadas, um dos pontos negativos “[...] Era o aluno chegar na 1ª Série sem ter prontidão nenhuma. Esse era o maior ponto negativo...” (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

A visão da professora Branca de Neve sobre esse aspecto é semelhante à da professora Bela Adormecida:

[...] No início do ano letivo [...] eles tinham vindo da pré-escola [...] aí, eu peguei... quando deu em agosto, eu estava com 30 alunos, mais ou menos lendo e escrevendo [...] porque você pegar a criança crua, nua e ter que fazer todo aquele processo até ele aprender a pegar o lápis... agora você pegar uma criança treinada de pré-escolar, com alguns princípios, já pegando... e tem todo aquele trabalho de pinça e tudo... é outra coisa.

Não temos dúvidas que a educação infantil contribui de forma positiva no processo de assimilação da lecto-escritura. Entretanto, para Britto (2005) o grande desafio da educação infantil é justamente construir os fundamentos para que as crianças aprendam a interagir com a organização da cultura escrita, em vez de se preocupar com o ensinamento das letras, como forma de antecipar ou reduzir o processo da alfabetização (ou de letramento), o que parece ser o pensamento das professoras sobre o trabalho da educação infantil.

3.2.1.2 – *Escola X crianças*

Na visão de uma das professoras alfabetizadoras há outro ponto negativo: a não interação da criança no meio escolar. É o que podemos depreender da fala: “Os pontos negativos eram assim, uns... alguns, bem poucos... de (as crianças) não interagirem com o colega”... (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Pode ser que o relato da professora Bela Adormecida, que atuou nos anos 1970 e 1980, tanto no pré-escolar como na alfabetização, se deva ao fato de nesse período a escola não permitir, como permite nos dias atuais, momentos que propiciem maior expressão das crianças no contexto escolar.

Talvez, essa falta de interação citada pela professora Bela Adormecida se deva ao fato de

[...] Hoje em dia você vê até a mudança das crianças, a mudança da própria criança, que antigamente a criança ali era retraída, ficava ouvindo, aí procurava fazer... hoje já é puramente diferente. O nosso próprio, a nossa própria sociedade... a criança já é assim, desinibida, e já quer falar e já quer colocar os pontos de vista... isso é ótimo, né? Desde que tenha um limite [...] na minha sala eu ponho limite, mas eles têm a possibilidade de dar a opinião deles, passar a vida deles, porque antigamente não era assim, eram mais reservados ao PROFESSOR (PROFESSORA CINDERELA).

As observações pontuadas pelas professoras indicam um dos aspectos importantes – a interação da criança com a professora, com os colegas, com o mundo a sua volta – para o seu desenvolvimento. E essa interação pode ser favorecida pelos jogos, brinquedos e brincadeiras, uma vez que estes constituem atividades sociais, contextualizadas cultural e socialmente, de acordo com as ideias vygotskianas.

Vygostky (1998) considera que o desenvolvimento ocorre ao longo da vida, e que durante esse processo o sujeito é ativo e interativo, construindo-se e reconstruindo-se por toda a sua existência. Para o autor, a ideia de construção e reconstrução ocorre através dessa interação, através dos significados que são transmitidos ao sujeito pelo grupo cultural. Sendo assim, podemos afirmar que a interação das crianças entre si, com os objetos, com o professor e com o mundo a sua volta influencia seu desenvolvimento e que, portanto, pode ser considerada legítima promotora da aprendizagem na escola.

3.2.1.3 – Crianças X crianças

A professora Rapunzel acredita que o brincar possibilita a interação entre as crianças, tendo como resultado a aprendizagem. Ela nos diz:

[...] É muito importante, porque a criança, ela aprende muito, brincando[...] porque eles, assim... lógico que você tem sempre que está de orelhinha em pé, porque eles são críticos. Eles falam e não querem nem saber se estão ofendendo. Então [...] eles estão lá, eles se ajudam: “Não, não é assim. É assim. É desse jeito”. Mas, aí você fica meio assim... eu procuro não me intrometer muito, entendeu? [...]Eu até os motivo [...]. tem aquele que ajuda o outro, entendeu? [...]Então, assim... eu sempre fico assim, só olhando e tal. Mas, eu sempre fiz isso de ajudar: “Não, você vai ajudar. Você vai ajudar o outro. Você vai ajudar o outro” (PROFESSORA RAPUNZEL).

A prática em sala de aula utilizada pela professora Rapunzel, que atua como professora alfabetizadora nos dias atuais, não é diferente das ações utilizadas pela professora Cinderela, que também atua como professora alfabetizadora atualmente. Vejamos o que ela expressa a esse respeito:

Não faço individual... então, geralmente eu coloco aquele que tem dificuldade, um pouco de dificuldade, com aquele que não têm. Então, aquele já me ajuda. E aí, fica legal, porque eles acabam começando a aprender com o colega, também. Na brincadeira eles vão aprendendo... isso tudo é feito (PROFESSORA CINDERELA).

É possível perceber que, na prática de sala de aula, as professoras elaboram saberes sobre a importância da relação entre as crianças. Embora não expressem a fundamentação teórica que aqui utilizamos para analisar as narrativas, suas falas denotam a consolidação de saberes da prática, que se consolidam a partir da experiência do cotidiano.

Nesse sentido, práticas de formação continuada que pudessem oportunizar reflexões sobre esse cotidiano, mediadas pelo diálogo com a teoria poderiam contribuir para a assunção da interação como um princípio educativo e para a sua promoção intencional pela professora, organizando atividades que a tivessem como fundamento.

3.2.1.4 – O trabalho de alfabetizar

Sobre o sentido do trabalho de alfabetizar, uma das professoras declara:

Em 1976. Em lembro muito bem que nessa época estava implantado aqui o Projeto da Dona Branca, da Cartilha Caminho Suave. Quando eu entrei [...] aí, eu já fui fazer um curso... muito bom [...] fui adquirindo algumas experiências [...]aí, eu fiquei trabalhando na alfabetização e não saí mais [...]a gente fazia o trabalho diversificado. Quando chegava assim, no fim do ano, que o aluno tinha conseguido. Ohhh! Era assim... (risos emocionados) uma, uma glória! Era muito gratificante. (olhos encheram-se de lágrimas). Com todo aquele nosso trabalho, muitas vezes, desvalorizado, né? Eles não estavam nem aí. Era só cobrança e tudo... até mesmo dos pais... Era muito gratificante! (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Certamente, que a gratificação pontuada pela professora Bela Adormecida, refere-se a sentir-se vitoriosa, com o aluno lendo (esse era o objetivo maior) ao chegar o final do ano letivo, apesar de tantas cobranças e dificuldades, declarando aspectos do trabalho de alfabetizar, relatados a seguir:

[...] o maior ponto realmente negativo... não era nem com eles, (os alunos) era com a família... “Professora, o meu filho já sabe fazer o alfabeto?” ou “Professora, ele não leva tarefa pra casa...” “Professora...” Então esse era... eu era muito cobrada, muito, muito... eles reclamavam.

É importante atentar que o relato dessa professora diz respeito tanto ao trabalho de alfabetização como ao trabalho na pré-escola, pois sua atuação profissional se deu nesses dois níveis da educação. Através dos relatos sobre os sentidos atribuídos ao trabalho da alfabetização, podemos perceber questões presentes nos discursos atuais dos professores, não tão somente dos alfabetizadores, mas também dos professores que trabalham com crianças e

adolescentes que, apesar das condições de precariedade e de pouco apoio além das crescentes exigências sociais, continua motivando os professores para a continuidade do trabalho de educar.

Sentir-se responsável pelo aprendizado da leitura e da escrita dos alunos, mediante as constantes cobranças (sistema, escola e pais) em decorrência da função de ser professora alfabetizadora, parece gerar um sentimento de luta e de angústia, unânime entre as professoras investigadas:

[...] de vez em quando aparecem estagiárias lá na minha sala. Aí, quando vêm a realidade... porque, tudo no papel, é uma beleza! Teoria é uma beleza, também. Aí, quando você depara com a sala de aula, dentro da sala de aula mesmo, que você vê assim crianças, umas diferentes das outras... você não pega uma sala... é... por completo, tudo naquele mesmo nível. Não pega de maneira alguma. Então, tem que ter assim aquela vontade própria mesmo, de enfrentar essa realidade [...] mas eu digo assim para as pessoas que estão começando: “É muita luta. Tem que ter muita luta” [...] desde o começo da minha profissão [...] justamente como alfabetizadora [...] Eu trabalho com outras séries, mas chega no final do ano o menino passa [...] mas a alfabetização é diferente. Primeiro porque quando tu chegas, no primeiro dia, nos primeiros dias, primeiros meses, o menino ainda não... vai começar a aprender uns... a segurar no lápis. Aí, quando chega no meio do ano, você já vê que ele já tá começando a ler algumas palavrinhas. Quando chega o fim do ano, tu já vê que ele já sabe ler e escrever. Aí eu digo assim: “Isso foi fruto que eu colhi.”, né? É claro, com a ajuda de outros... tem... mais a minha participação foi maior. Aí, eu me sinto muito gratificada (PROFESSORA CINDERELA).

[...] se bem na minha época, não tinha alfabetização, o aluno já entrava direto na 1ª Série, sem nada, sem conhecimento algum [...] Aí, nós fazíamos ao mesmo tempo trabalhar a prontidão dele e a alfabetização [...] era muito difícil [...] depois com o passar do tempo [...] surgiu a pré-escola, depois já veio a alfabetização. Aí, foi melhorando [...] mas foi muito difícil de trabalhar, porque os alunos [...] chegavam com sete anos (na época era a idade exigida)... sem nada. Às vezes, até a linguagem dele era diferente, porque aonde ele vivia, era outra linguagem [...] ele sentia muita dificuldade. A maioria nunca tinha visto nem um lápis, nem o papel... então, você já pensou a nossa dificuldade? [...] muitas vezes nós tínhamos que pegar na mão daquele aluno [...] porque não dava muito tempo de nós fazermos um trabalho diversificado, porque a preocupação do Sistema era o menino sair lendo [...] Se tinha que ler, tinha que ler. Se não lesse, Deus me livre! (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Contraditoriamente, as falas revelam que o sucesso das crianças no processo de alfabetização o que dá sentido ao trabalho dos professores e o que contribui para a construção de sua identidade. Sucesso esse alcançado nos embates diários que poderiam ser minimizados por uma formação docente – inicial e continuada – que tivesse como foco a reflexão sobre as tensões e possibilidades da atividade prática.

A narrativa da professora Cinderela denuncia a incompreensão – que é comum entre os professores – da indissociabilidade entre teoria e prática. É como se a teoria fosse o

anúncio de uma situação ideal e a prática uma tentativa inócua de aplicabilidade de pressupostos e de formas de fazer muito distantes da realidade concreta vivenciada.

O entendimento de que a teoria é constituída a partir da prática social concreta e de que, refletida, é instrumento de transformação das ações apenas tornar-se possível quando a escola é tomada como centro do processo formativo (NÓVOA, 2009).

Nesse sentido, a formação de alfabetizadores tem deixado a desejar no sentido de não imiscuir o formando na atividade de alfabetizar, substituindo a reflexão mediada sobre a prática pela enumeração de diferentes concepções sobre o processo que, sem a observação e a participação nas ações junto às crianças, conformam-se não como teorias, mas como discursos vazios que não instrumentalizam a prática pedagógica.

3.2.1.5 – *As condições concretas de trabalho*

Fazendo um paralelo entre o trabalho de alfabetizar na escola pública e na escola particular, a professora Rapunzel declara:

[...] depois de trabalhar na escola particular [...] é difícil trabalhar na escola pública alfabetizando, porque geralmente, a tua sala tem 40, 45 alunos e é difícil pra você sozinha alfabetizar tantas crianças. Eu chegava a fazer [...] na minha sala cinco trabalhos diferenciados, seis trabalhos diferenciados, porque tinha uma turma que sabia uma que estava mais ou menos, a outra que estava... e a outra que não sabia nada. Então, tinha [...] o caderno que eu pegava, trazia pra casa e fazia sempre essa separação. Então, é muito difícil, muito difícil, assim... eles não te dão condições (risos).

Percebemos, através da sua fala, um fator importante e muito discutido: o número significativo de crianças para serem alfabetizadas ao mesmo tempo, por uma única professora. Quando ela menciona os trabalhos diferenciados, tal fato nos remete à ideia de que nem todos os alunos estão no mesmo nível de aprendizagem, o que torna o trabalho da professora alfabetizadora ainda mais árduo uma vez que estamos tratando de crianças, e isto implica dizer que o olhar da professora deveria ser, para a obtenção de resultados satisfatórios em seu trabalho, o mais abrangente possível, naquilo que se refere às necessidades das crianças no âmbito da escola. Além disso, devemos ter em mente que não são raras as crianças que, ao adentrarem a escola para serem alfabetizadas, não tiveram a oportunidade de ter frequentado escolas de Educação Infantil.

Certamente, uma sala de aula sempre será composta de alunos que apresentarão diversidade cultural que demandará saberes e ações diferenciadas. Isso significa dizer que o professor não encontrará uma sala de aula homogênea de crianças que estão aprendendo a ler e escrever, em que as crianças se encontram no mesmo nível do conhecimento. Tal fato implicará, por parte do professor, planejar ações e na elaboração de trabalhos diferenciados em alguns momentos, cujo intuito consistirá em atingir os objetivos estabelecidos para todos.

Sabemos que é importante o trabalho diferenciado; no entanto, as dificuldades enfrentadas pelo professor alfabetizador e as condições em que ocorre esse processo na escola, tornam seu trabalho difícil e árduo, o que pode levá-lo a sentir-se desmotivado para exercer sua função.

Sabemos que a docência se constrói em meio a inúmeras exigências sociais, o que, muitas vezes, pode dificultar nos professores o encontro do significado para o seu trabalho, desestimulando-os. O que fazer?

Na busca de respostas, Isaia e Bolzan (2007, p. 162-163) falam de uma “rede de relações” na qual o professor está envolvido durante a sua trajetória profissional. Para as autoras, é preciso primeiro compreender que esse percurso abrange várias relações que precisam ser continuamente refletidas, compartilhadas mediante um processo de reconstrução de experiências e conhecimentos em que se compreendam as relações entre a teoria e a prática pedagógica – o saber-fazer e o saber-saber. E, ainda segundo as autoras, é essencial que o professor compreenda a importância de se desenvolver profissionalmente, tendo em vista a formação inicial e continuada.

A partir dessas informações, nos perguntamos: estão os docentes conscientes da importância do seu papel social e preparados para exercer sua profissão? Nóvoa (1992, p. 17), acredita que, para que isso ocorra, torna-se necessário que os professores “[...] se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual”. E aqui surge um novo questionamento: Os saberes dos professores estão em congruência com as exigências da sua função? Se os saberes dos professores estão pautados, sobretudo, no currículo acadêmico, acreditamos que não; pelo fato deste nem sempre corresponder às prerrogativas da formação integral da criança. Há questões que envolvem esta formação integral, como por exemplo: moral, ética, afetividade, boas maneiras, relações interpessoais etc., que se espera que o professor domine, dê o exemplo e transmita aos seus alunos - o que nem sempre ocorre.

Na realidade, o professor espera que o aluno já venha com essas questões resolvidas e, se não estão resolvidas, acredita que isso não é sua função, e sim, função da família. No

entanto, tais questões não são menos importantes que a resolução de um problema matemático, por exemplo – pelo contrário. Se essas questões não estão bem sedimentadas na criança, que logo mais será um adulto, pouco valerá a sua atuação para uma sociedade que busca ser desenvolvida, democrática e mais humanizada, mesmo que seja um perito na sua área de atuação.

Não é difícil lembrar nomes de pessoas que ficaram na História e que, muito embora inteligentes, esclarecidas, e cultas, pouco ou quase nada contribuíram para a construção de um mundo mais justo, igualitário e melhor para as pessoas habitarem. Daí surge uma nova questão de relevante importância pertinente à área da Educação, e que, muito embora esteja presente nos discursos que envolvem a Educação, talvez ainda não se tenha encontrado claramente a resposta pelo fato de abranger concepções distintas, por exemplo, de justiça, integridade, paz etc.: Que tipo de homem determinada sociedade pretende formar?

Isso reclama, da formação inicial, uma nova inserção do futuro professor nas escolas para que, desde cedo, possam pautar suas reflexões nas questões prementes do cotidiano em que seu trabalho desenvolver-se-á.

Na formação continuada, a constituição das “redes de relações” pressupõe diálogo e trocas de experiências fundamentadas nos dilemas do cotidiano escolar. Sabemos que, individualmente, o enfrentamento dos problemas que as escolas apresentam são lutas fadadas no fracasso. É apenas coletivamente que se torna possível encontrar meios e estratégias de superação das próprias dificuldades e daquelas que são partilhadas pelo grupo de professores.

Vejamos o que nos diz o relato de uma das professoras sobre esse aspecto:

[...] quem ajuda realmente, quem nos ajudava muito eram as colegas, aquelas que já tinham experiência. Aí depois a gente saía para os cursos que sempre a Secretaria (Secretaria Estadual de Educação) proporcionava (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

[...] eu tinha apoio da minha pedagoga, muito apoio dela, mas sempre estava lá falando com ela, conversando com ela... tipo, que forma a gente pode fazer isso, que jeito a gente vai fazer aquilo... e ela sempre me apoiava (PROFESSORA RAPUNZEL).

[...] Aí, a gente vai pegando experiência [...] na hora do Planejamento, que a gente se reunia, tinha essa professora que já tinha mais prática, e ela passava muitas coisas pra gente. Não vou dizer que aprendi sozinha, não. A gente vai vendo os exemplos, os bons exemplos e vai seguindo... e muita criatividade foi minha mesmo (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Vemos, pois, que as relações intergeracionais são imprescindíveis para a construção da profissionalidade docente. Dessa forma, o incremento de práticas coletivas nas escolas e a

constituição de “comunidades investigativas” da prática são condições para a formação inicial e continuada de professores.

Ainda sobre as condições de trabalho da alfabetização, nos deparamos com a declaração de uma das professoras investigadas:

[...] Falta de apoio do próprio sistema... não davam apoio pra gente. Ninguém era reconhecida... eles achavam muito bonito... tem o dia do alfabetizador... aí, levava aquelas crianças da alfabetização que mais liam [...]. aparecia o nome da escola, mas do professor não aparecia [...] não tínhamos apoio, material, nem apoio moral... nem isso tinha. A gente trabalhava realmente com amor e com dedicação... e o positivo era o resultado do nosso trabalho (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Muito embora nesta declaração aspectos negativos sobressaíam-se em relação aos positivos, percebemos que, quando tudo parece falhar no aspecto profissional, ou pelo menos, quando a professora alfabetizadora se sente dessa forma, surge o amor e a dedicação como suporte para o desempenho profissional, o que parece mais uma vez ser a motivação única para continuar seu exercício profissional - o que nos leva a pensar que, se por um lado isso pode ser considerado como positivo, pelo fato da professora parecer estar fazendo aquilo que gosta – o que pode significar uma forma natural de se sentir motivada; por outro lado, nos questionamos: Até que ponto é positivo ser professor (alfabetizador) levando em consideração tão somente o amor ao exercício profissional em detrimento de tantas outras questões que envolvem a atuação do professor?

Tomemos por exemplo, os pontos negativos detectados nesta declaração: “a falta de apoio do sistema” (entendendo aqui como sistema a organização sistematizada das questões que envolvem a profissão do professor, e que conduzem o exercício da sua profissão) no “reconhecimento do valor profissional” do professor, e a “falta de material” para alfabetizar de forma adequada. Por estarmos falando de pessoas, não podemos deixar de considerar que pessoas possuem sonhos, desejos, necessidades que quando não são satisfeitos ao longo do tempo, fazem com que elas se sintam frustradas, acarretando uma série de conseqüências como, por exemplo, a apresentação de comportamento agressivo ou desmotivado para exercer as suas funções.

Há pouco, discorremos sobre a rede de relações, mencionada por Isaia e Bolzan (1996) a qual o professor vivencia ao longo da sua jornada profissional. Frigotto e Gentili (1996) também discorrem sobre o assunto, de uma forma mais abrangente, refletindo sobre a trama das relações sociais travadas no plano estrutural e conjuntural da sociedade que acabam por

envolver tanto a formação como a qualificação do professor e a própria posição do professor como pessoa e profissional inserido no mercado de trabalho e participante de um contexto cultural, social, econômico e histórico.

Os autores pontuam que a crise do capitalismo no final do século XX acarretou a “crise do financiamento padrão [...] de produção e reprodução das condições gerais do capital e financiamento dos ganhos dos trabalhadores.” Essa crise provocou/provoca o comprometimento das funções do Estado promulgadas em seus Estatutos, a mercantilização (da educação) das escolas, para citar alguns, porque, segundo Frigotto e Gentili (1996), trata-se da “crise do capital” que incide na “crise das taxas de lucro”, ocorrendo em toda a extensão global, mas sentida especialmente nos países do Terceiro Mundo, dentre eles o Brasil. Eles afirmam que é “a crise do fundo público” porque com ela ocorre a “tendência de perdas dos direitos sociais e o aumento da exclusão e barbárie” (FRIGOTTO e GENTILI, 1996, p. 83).

Por outro lado, a busca da recomposição do lucro pelo capital ocorre mediante, sobretudo, a globalização do mercado. A globalização, segundo os referidos autores (p. 84) é uma estratégia que busca neutralizar “os controles nacionais e, ao mesmo tempo, drenando a maior parte do fundo público nesta recomposição. Fundamentalmente, trata-se de uma estratégia contra os ganhos da classe trabalhadora”, através de ajustes fundamentados nos princípios da *desregulamentação*, que significa o mínimo possível de leis que garantam os direitos sociais; da *descentralização*, em que os Estados comprometidos com os encargos financeiros frente aos credores internacionais, finalizam por não ter condições suficientes para garantir as obrigações nacionais; e a *privatização* de setores, como o da educação, que acaba por retirar do Estado a função de fazer política econômica e social.

Diante do exposto, não podemos negar que a dinâmica existente na promoção da educação escolarizada está intimamente comprometida por essa crise que assola o mundo, e é sentida, de uma forma ou de outra, por todos os envolvidos nesse processo, o que tem gerado, na atual conjuntura, o sentimento da “falta de apoio do sistema”, por parte dos professores. Daí, os muitos desafios existentes na jornada profissional do educador, às vezes, sendo vistos ou sentidos como intransponíveis.

No entanto, assim como Frigotto e Gentili (1996, p. 101), cremos na possibilidade da construção de uma sociedade mais justa, através da elaboração e execução de projetos educativos alternativos, fundamentados não na permanência das desigualdades sociais que acabam por gerar tantos malefícios para a sociedade de um modo geral, mas de projetos centrados na igualdade e solidariedade dos seres humanos. Tais ações devem surgir da união de organismos coletivos que estejam sedimentados nos ideais da democracia que buscará

possibilitar a todos os seus membros o acesso à cultura do mundo letrado, favorecendo assim, maior igualdade social. Para que isso ocorra, tendo em vista atender as necessidades das crianças durante o processo da alfabetização/letramento, é imprescindível que as ideias e as práticas educativas favoreçam o real desenvolvimento e a aprendizagem das crianças – em que, pelas evidências de sua fundamental importância, as atividades lúdicas se façam prioritariamente presentes.

Percebemos em um dos relatos das professoras investigadas, cuja atuação profissional como professora das séries iniciais ocorreu a partir da década de 1970 até a década de 1990, que durante seu discurso deixou transparecer uma visão negativa sobre o trabalho de alfabetizar, fato este que perdurou no decorrer de todo o seu relato.

[...] porque há 40 anos atrás... foi muito difícil. Não vou dizer que foi fácil, não. Foi muito difícil porque a gente... o recurso era mínimo, as salas de aula não tinham... não eram adequadas. Era uma sala dividida por, por uma divisória de madeira. Você falava de lá e a colega respondia aqui... porque a gente tinha que começar desde... de ser palhaça... realmente a gente tinha que dar tudo de si (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Entretanto, a professora mencionada faz uma observação do período em que atuou em relação aos dias de hoje, pelo fato de estar a sua neta, atualmente, aprendendo a ler e escrever na escola, e enfrentando muitas dificuldades no decorrer desse processo. Sendo assim, algumas vezes, encontra-se a professora investigada, no papel de avó, e às vezes, de professora da neta, ajudando-a nas tarefas escolares. Tal contextualização aproximou-a novamente do trabalho da alfabetização. Segundo ela, com todo o recurso ofertado pelas escolas nos dias atuais, não faz sentido tantas dificuldades ainda permeando o processo da aprendizagem da leitura e da escrita. E isso fica claro quando afirma:

[...] porque mesmo enfrentando todas as dificuldades, a gente tinha um bom aproveitamento da turma... quer dizer, se fosse hoje com [...] tanta didática, com tanta tecnologia... pelo amor de Deus... eu dava um show numa sala de aula... e o aluno não sabe nada!!!! E agora? Então, será que aquele que aprendeu lá no ... com o quadro de giz, o (quadro) era caindo em cima da gente... e hoje pra eles (professor e aluno) só é data show... será que ele (o professor) valoriza? (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Acreditamos que a questão não repousa sobre a valorização ou não valorização dos recursos materiais disponíveis. Essa é uma visão simplista, que não corresponde à realidade de aprender ou não aprender, de ensinar ou não ensinar. Obviamente, os recursos materiais são importantes para o processo da alfabetização ou letramento das crianças; mas, não

devemos esquecer que os próprios recursos materiais para tais atividades são provenientes, sobretudo, de ideologias, teorias, estruturas organizacionais que darão suporte para que esse processo educativo ocorra. Por outro lado, os materiais, por si mesmos, não são garantia de alfabetização. Aliás, cabe refletir sobre o fato de que ainda hoje grande parte das escolas carece de recursos materiais, pelos motivos há pouco discutidos neste texto, vinculado que está o Estado brasileiro à política neoliberal.

Outras questões, não menos importantes, e que se referem às condições do trabalho da alfabetização, muito embora sejam também observados em outras séries do ensino sistematizado, foram detectados nos relatos das professoras investigadas. Vejamos alguns deles:

[...] era a frequência das crianças. Eles faltavam. Faltavam muito. Até porque, quando chovia, não ia um aluno pra aula. A mãe achava que dia de chuva... a época chuvosa era uma época ruim, apesar de ser o início do ano... você tá alfabetizando... aí, era uma repetição. Você tinha que voltar ou então... eu pegava aqueles alunos e ficava um pouco mais com eles, recordando o que eles tinham faltado, porque eles faltavam muito [...] eu passava muito dever pra casa, ele (os pais) reclamavam... que o menino tinha que escrever era na sala de aula, porque em casa a mãe não tinha tempo para ensinar. Por que é que eu passava muita tarefa? (era questionada pelos pais) Eu digo: "Por que muitas vezes não dá pra passar..." Aí, teve um tempo que eu disse: "Quer saber de uma coisa?" Todo dia eu ficava 10 minutos depois do horário, e passava só um lembrete, só uma pouca tarefa pra casa e eles faziam tudo em casa. Porque teve um tempo que tinha criança que levava (a tarefa para casa) e a mãe [fazia] pra criança, e a letra era completamente diferente, e eu: "Não foi a... a letra não é da criança, mãe. Por favor, deixe a criança fazer". Recadinho que hoje... eles só tem um carimbo pra colocar: "Você é capaz", "Parabéns"... aquilo tudo era escrito à mão. Não foi, não foi à toa que eu tive que operar do meu corpo, das duas mãos. Sabe o que o médico disse? "A senhora deve ter corrigido muito caderno, muita prova, né professora?" [...] Ja cartilha deles eu não deixava levar pra casa. Ele só levava a cartilha pra casa quando ele terminava as sílabas simples, todinhas. Por que? Porque eles chegavam em casa, e eu não sabia como é que a mãe ia ensinar a criança, entendeu? Então, era comigo ali. A cartilha, todo dia eu dava, todo dia eu recolhia. E lá, eu ia vendo o desenvolvimento dele. Não tinha assim uma coisa muito mágica, muito específica não, entendeu? Era realmente da criatividade da gente (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Essa narrativa nos reporta aos vários problemas enfrentados pelos professores alfabetizadores no que tange às suas condições de trabalho e que estão diretamente ligados ao fracasso ou sucesso da alfabetização das crianças. Sabemos que no Norte do Brasil, o período invernal é um período de muitas chuvas, contribuindo assim, para a ausência das crianças na sala de aula. Esse fenômeno sazonal implica diretamente no ensino do professor e na aprendizagem das crianças. Era necessário que o professor estivesse atento e muitas vezes, para que ocorresse a aprendizagem, o professor teria que repetir assuntos que, pelo

Planejamento Anual, já deveriam ter sido desenvolvidos, ou ainda, acrescentando minutos a mais na sua carga horária.

Pelo relato da professora, para compensar a ausência das crianças, enviava tarefas para casa, o que ocasionava alguns problemas com os pais: ou eles não gostavam e reclamavam ou então, faziam pela criança, às vezes ensinando errado.

Preparar “muitas” tarefas, resultando em “muitas” correções, sobrecarregando-se de trabalho, diferente do que era previsto no Planejamento Anual, além da preocupação da professora em cumprir os objetivos propostos para o curso da alfabetização, parece ter implicado em sua saúde física – a cirurgia do carpo das duas mãos, detectada por um profissional da saúde.

De acordo com os depoimentos das professoras investigadas, percebemos que o nível de cobrança ou a expectativa direcionada às professoras alfabetizadoras, parece não estar no mesmo nível das condições de trabalho oferecidas às mesmas. Leiamos um desses depoimentos:

[...] tanto é que eu confeccionei... porque esse material, por exemplo, o Sistema aqui, era SEDUC, não nos dava, a gente trabalhava ali, e pronto. E aí, nós fomos confeccionando esse material e aí, melhorou muito, muito, muito (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Essa declaração foi dada por uma das professoras investigadas, citando sua participação em um curso patrocinado pela SEDUC, e que a partir das novas idéias trazidas pelo curso foi possível confeccionar o material que deveria ser utilizado com os alunos, uma vez que esse material não era fornecido pela escola, mas cobrado para ser utilizado com os alunos.

Outra professora alfabetizadora investigada, expressa sobre as condições do trabalho como professora alfabetizadora sentida no início de sua atuação profissional:

[...] eu fui logo designada, porque tava começando. “Professora nova tem que pegar aluno de 1ª série”. Eles não viam assim... a qualificação do professor na época, não, entendeu? Olhava pra... “Não, essa aqui tá pra 1ª série... toda engraçadinha, novinha... vai agüentar. As mais velhas já estão muito cansadas, não tem mais paciência, então bota o pessoal novato.”... e pegávamos as primeiras séries [...] quando eu me deparei com uma turma de 40 alunos, maiores do que eu [...] de doze, treze anos e tinha criancinha... é difícil a gente ter jogo de cintura... (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Importantes questões podem ser observadas no relato acima: a formação inicial do professor alfabetizador que parece não voltar-se para a prática da sala de aula, o número grande de crianças para apenas um professor se responsabilizar e os diferentes níveis de conhecimento dos alunos detectados pela professora o que implicaria formas de adequação que visassem atender às singularidades de aprendizagem e de desenvolvimento dos alunos. A professora Branca de Neve continua seu relato e declara:

[...] você atende uma criança de sete anos e atende uma de doze anos, aquele de doze anos que nunca, nem sabia pegar no lápis, enquanto aquele outro de sete, também não; e alguns já tinham alguma noção. Aí, a gente começava... e tinha que ao final do ano... você tinha que realmente ter aquele percentual de aprovação mais de 50%, porque se você reprovasse 50%, não era uma boa professora. Isso era o critério de antigamente (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Não muito diferente do relato da professora Branca de Neve, observamos outro relato de uma das professoras alfabetizadoras investigadas:

[...] eu não sei agora (2010), mas na época (década de 1970), em nível de Estado, eles...você chegou, ninguém pergunta se você sabe, se você tem jeito, e você tem que correr atrás, e ler, procurar quem ajuda realmente... quem nos ajudava muito eram as colegas, aquelas que já tinham experiência, aí depois a gente saía para os cursos que sempre a Secretaria (Secretaria Estadual de Educação) proporcionava [...] naquela época... só Deus sabe (risos) o que eu fazia ali. Aí, depois eu saí dali, eu fui pra outra escola (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Os depoimentos acima citados são das professoras que já estão aposentadas e que começaram sua atuação profissional na década de 1970. Entretanto, não diferem dos depoimentos das professoras que começaram em períodos posteriores. Vejamos:

[...] terminei o Magistério e fui logo pra escola, e não era concursada. Então, peguei o 3º Período. O 3º Período naquela época era uma série antes da alfabetização. No meio do ano, começou a alfabetização [...] Em 1989. No ano em que eu comecei, foi implantado [...] o 3º Período foi transformado em alfabetização no meio do ano. Aí, começou a minha luta. Começou meu desafio [...] eu pegar logo uma alfabetização, que é a base de tudo!? Se a criança faz uma alfabetização boa, ela não tem problema nenhum na escola [...] nas séries posteriores. Agora, se não tem... aí, conseqüentemente vai ter algum problema. Então, foi um desafio. Eu comecei e aí, me virava pra um lado e... como é que eu vou fazer?? Graças a Deus, deu tudo certo (PROFESSORA CINDERELA).

[...] na verdade, eu não escolhi (atuar como alfabetizadora)...] foi assim: quando eu entrei no Estado, comecei a dar aula na 4ª Série, que ainda era Seriado, que não é mais. [...] aí, uma vez eu pedi para sair [...] porque, às vezes, é muito estressante, tipo trabalhar com pré-adolescente. Aí, eu pedi pra sair, e ela (a diretora da escola) me colocou na alfabetização. Aí, eu fui ficando, fui ficando [...]

Eu saí da escola estadual (como alfabetizadora). Eu saí faz dois anos, porque me decepcionei com algumas coisas que aconteceram... aí, eu larguei. Fui pra outra escola [...] eu continuo no Estado, mas não como alfabetizadora [...] hoje eu estou alfabetizando, mas não no Estado, no particular (PROFESSORA RAPUNZEL).

Percebemos, através dos depoimentos, que a dicotomia teoria e prática sempre esteve presente no saber-fazer das instituições educativas. Espera-se que o professor recém-formado esteja preparado, além de habilitado, para atuar na sala de aula, alfabetizando com total desenvoltura – o que comumente não ocorre. Acreditamos que os professores recém-formados ou ainda em formação podem ocupar a posição de ministrar as bases da educação escolarizada através do ensino fundamental. No entanto, para que isso , é importante que ele tenha um suporte teórico-prático oriundo da formação inicial. Esse suporte poderia ser dado pela instituição responsável pela sua formação inicial, através de profissionais experientes, comprometidos e engajados nos objetivos da aprendizagem da leitura e da escrita, por intermédio de acompanhamento da prática pedagógica dos egressos.

Nóvoa (2009) destaca a importância de os professores iniciantes serem inseridos no trabalho docente contando com o apoio de profissionais mais experientes que os auxiliem no enfrentamento dos dilemas da prática.

Lançar recém-formados nas salas de alfabetização sem qualquer apoio institucional e sem acompanhamento denota a incompreensão de que o processo é contínuo e coletivamente consolidado. O abandono da profissão ou a sua assunção como atividade mecanizada, em que se repete, a despeito do que foi estudado, as práticas vivenciadas pelos professores enquanto os alunos são decorrências, ainda que não as púnicas, desse tipo de prática irrefletida por parte do Sistema Educacional

3.2.2 – Concepções de alfabetização/letramento

Nesta categoria encontramos semelhanças no pensar das professoras que apontam o não preparo das crianças para serem alfabetizadas como a maior dificuldade no processo da alfabetização, atribuindo à Educação Infantil importante e imprescindível papel a ser desempenhado neste processo.

Para a professora Bela Adormecida, a maior dificuldade encontrada na função de alfabetizar [...] *Era o aluno chegar na 1ª Série sem ter prontidão nenhuma. Esse era o maior ponto negativo[...].*

A afirmação sobre a importância dos anos vivenciados pela criança na Educação Infantil, antes de ser formalmente alfabetizada, é enfatizada por todas as professoras investigadas. Atentemos para o que expressa uma das professoras sobre esse assunto:

[...] quando ela, (a criança) estuda a Educação Infantil, ela frequenta a Educação Infantil... quando ela chega no 1º ano, que é a alfabetização, ela já sabe ler as sílabas simples, ela já escreve o nome dela, ela já tem a coordenação motora dela bem desenvolvida [...] quando é uma Educação Infantil bem feita, né. Aí, ela já vem com toda essa bagagem, e aí... vai... a criança vai embora, vai embora, assim, você não tem problema. Só que assim, no Estado você não pega criança que vem da pré... da Educação Infantil. São assim: de uma sala de quarenta alunos, por exemplo, cinco vem o resto, não... o resto não sabe nem pegar no lápis... não sabe nem pegar num lápis. Aí, complica mais ainda teu trabalho na sala de aula (PROFESSORA RAPUNZEL).

As idéias colhidas no depoimento de uma professora alfabetizadora e posteriormente professora de pré-escola, hoje aposentada, sobre importante função da Educação Infantil ou pré-escola, como era chamado na época em que atuava; têm o mesmo sentido:

[...] tinha assim, uma grande diferença. Apesar de o próprio... a Direção da escola e os pais, eles não aceitavam o trabalho da pré-escola, porque o objetivo deles era que o menino lesse e levasse tarefa para casa. Como o trabalho da pré-escola não era esse... era trabalhar o menino, pra ele, quando ele chegasse na alfabetização já estava com a prontidão dele já, e então... era muito difícil, era muita reclamação, os próprios professores... depois quando eu fui pra pré-escola, eles reclamavam sabe por que? “Ah, o menino não sabe ler, o menino não sei o quê, não sabe isso”... eu lembro, era muita cobrança [...] não davam o valor, por exemplo... àquele desenvolvimento motor do aluno[...]do cognitivo, que é totalmente diferente. Ele (o aluno) já chega assim com novas idéias. O aluno que passa pelo pré-escolar, até a maneira dele de, tratar o professor era [...] eles eram dóceis, meigos [...] eles tinham aquele respeito pela professora [...] porque eles já chegavam, por exemplo, com aquela noção, aqueles conceitos básicos de espaço [...] tempo, a lateralidade... que tudo isso a gente trabalha na pré-escola e a linguagem deles, a coordenação motora fina e a grossa... então, tudo isso já era um trabalho que as nossas colegas das séries seguintes não davam valor e... porque não conheciam o trabalho... tanto que depois que eu saí da alfabetização eu voltei pra pré-escola [...] era totalmente diferente. Eles já iam com tudo desenvolvido... não era como quando o menino chegava, que não tinha nem... nem lápis ele sabia pegar... não tinha condições de pegar, certo? Era muita dificuldade que nós tínhamos, ter que pegar na mão do menino, fazia muitos exercícios assim,(gesticulando) e ele passando o dedo pra lá e pra cá, andando por cima das letras... nossa!! [...] porque é no pré-escolar que temos a oportunidade de trabalhar, de preparar o aluno pra... não só para alfabetizar, mas para a vida dele futura, por exemplo, com a criança que desde cedo tá lendo, tá ouvindo estória... isso aí, enriquece muito o cognitivo dele, ele vai embora, com aquele hábito, se for cultivado em casa... então... beleza! [...] todas aquelas atividades, por exemplo... principalmente os conceitos básicos de lateralidade, orientação espacial, temporal [...] Através de blocos, de material didático... porque sem isso aí, não dá. Ela tem que pegar, ela tem que manusear, por exemplo, pra ela desenvolver a coordenação motora fina, ela tem que pegar por exemplo... eu fazia muito assim... bolinha, enrolar papel, pegar tesoura, cortar, pintar, brincar com massinha... pra desenvolver a linguagem oral: ouvir estórias, contar estórias, falar, contar experiências delas... (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

No entanto, muito embora todas concordem com a importância da Educação Infantil contribuindo positivamente no processo da alfabetização da criança, uma das professoras investigadas, atualmente atuando como professora alfabetizadora, acrescentou:

[...] Tem criança que é a primeira vez [...] na minha turma eu tô com 30 alunos. Vieram da Casa da Criança só umas cinco ou seis... mais ou menos. O resto tudo é a primeira vez. Primeira vez. Até porque começou com seis anos, aí... já tem que entrar no 1º ano [...] tem aquelas que já têm assim... aquela maturidadezinha, né. Tem aquelas que vem cruas, mesmo, não é? Tem só a vivência de casa, que a gente não pode rotular, dizendo que veio zerada. Ninguém vem zerada. Criança nenhuma vem zerada. Ela tem uma convivência lá fora, e que muitas vezes a gente aprende com eles. Hoje em dia... o que eu digo pra eles... “Gente, eu não sei tudo, eu aprendo com vocês, também... porque vocês sabem... vocês me passam... o que eu sei, eu passo pra vocês...” Então, fica aquela [...] troca de conhecimento. Tem coisas que eu não sei... eles vivem na frente da televisão, eu não vivo. (risos) É... aí, de vez em quando, chega aquele e diz assim: “Tia, aconteceu isso, isso...” (PROFESSORA CINDERELA).

O que a professora Cinderela observou é de grande importância para a prática da professora alfabetizadora. Talvez, a ideia de imaginar que a criança que tenha passado pela educação infantil esteja mais preparada, não corresponda à realidade. No entanto, poderá criar no professor alfabetizador a expectativa de que a criança esteja preparada, implicando diretamente no Planejamento diário, ou então, correndo-se o risco de imaginar que ela esteja destituída de todo e qualquer conhecimento significativo para a aprendizagem da leitura e da escrita. Lembrar que a criança possui conhecimentos anteriores e que nunca vem “zerada” para a sala de aula é de suma importância para o professor alfabetizador diante de suas expectativas, planejamento e práticas. Os depoimentos apresentados pelas professoras investigadas quanto à importância da Educação Infantil para uma alfabetização formal bem sucedida, se aproximam da literatura levantada.

Com base nos estudos pontuados nos capítulos dessa pesquisa, não nos resta dúvida de que para a alfabetização, sendo um processo que tem início muito antes da entrada das crianças na escola de forma obrigatória no nosso país, a Educação Infantil pautada em seus objetivos específicos contribui de maneira significativa. O trabalho desenvolvido neste nível contribui para propiciar efetivamente o processo da alfabetização. Isso nos leva a refletir que, talvez, seja a Educação Infantil sistematizada nas escolas nos dias atuais (e que não é obrigatória) a educação fundamental das nossas crianças.

Entretanto, a Educação Infantil não possui em seus objetivos essa especificidade preparatória para a alfabetização, como erroneamente é vista, não se configurando como uma antecipação de processos que acontecem posteriormente na educação escolarizada.

Sobre esse aspecto, Rossetti-Ferreira (1998, p. 18) refletindo sobre a Educação Infantil e o papel central do professor atuante nessa modalidade e nível, afirma a importância da “organização de um ambiente e de uma rotina capazes de incentivar as interações e brincadeiras entre as crianças e de dar apoio a suas iniciativas e atividades [...] de transformá-lo continuamente, de maneira a corresponder ao rápido desenvolvimento das crianças nessa etapa da vida e à sua atração pela novidade, adequando-se a suas novas necessidades e habilidades”.

Segundo Mello (2005, p. 16), o maior desafio da educação infantil consiste em “construir as bases para que as crianças participem criticamente da cultura escrita”, e não ensinar as letras ou “saber pegar no lápis” para escrever, como boa parte dos professores alfabetizadores esperam, e até mesmo os pais das crianças. É necessário, portanto, maior esclarecimento sobre os objetivos da Educação Infantil para que as expectativas lançadas sobre as crianças e professores não seja obstáculo para o alcance dos objetivos desse importante período que antecede o Ensino Fundamental pois, propriamente dita, pois em se tratando de crianças, as atividades lúdicas são imprescindíveis para “oferecer condições para que as crianças possam se desenvolver como pessoas plenas e de direito e, dessa maneira, poder participar criticamente da sociedade de cultura escrita” (p. 20) – pois é brincando que a criança se desenvolve, é brincando que ela aprende. Ressaltamos a importância desses esclarecimentos, principalmente porque o 1º ano, outrora frequentado por crianças de 7 anos, hoje o é por crianças de 6 anos.

Sobre concepções de alfabetização/letramento, obtivemos de uma das professoras investigadas a seguinte declaração:

[...] É... hoje é a criança que constrói[...] sabe-se que hoje em dia a criança vai, constrói aquilo, o texto dela, e vai e vai fazendo as coisas e a gente só está ali mesmo pra mediar. É um mediador (o professor)... que você vai começar a ver a ajeitar, ver o que eles estão errando pra ele consertar. Antigamente, (antes das idéias do Construtivismo) o menino errava alguma coisa, aí você ia lá e... “Não...”. Agora... “você errou aqui, vai tentar ajeitar de novo”. Você vai... você deu oportunidade pra ele despertar e dizer que ele estava errado. E ele vai tentar consertar, e ele consegue. Então, quer dizer, hoje ele constrói, ele tem que construir... hoje é um dos pontos positivos, também é a criança ter a oportunidade de jogar o conhecimento dela... antigamente, já não tinha (PROFESSORA CINDERELA).

Percebemos claramente que o pensamento sobre mediar o conhecimento, que permeia o discurso da professora Cinderela, resulta da concepção que ela possui acerca do

Construtivismo, mas de maneira errônea, o que não contribui para o avanço da aprendizagem da leitura e da escrita.

Segundo Deheinzelin (1996), a concepção construtivista de mundo, muito antes do seu ingresso nas práticas pedagógicas, foi originada por mudanças profundas, especialmente nos campos da arte e da ciência. Para a autora, até o final do século XIX, a concepção de mundo era, sobretudo, positivista, isto é, a concepção das coisas consistia no real, absoluto e verdadeiro, que poderia ser desvendado pelo conhecimento humano. No entanto, tal concepção se desvaneceu no início do século XX com a descoberta do funcionamento do átomo e da natureza da luz, em que uma partícula atômica que, simultaneamente, compõe e é composta pela luz, é regida pelo princípio da incerteza postulado por Heisenberg em 1927.

Este princípio da incerteza postulado por Heisenberg, fez com que pela primeira vez na história da ciência, sujeito e objeto fossem vistos como constitutivos – daí, as bases para uma visão construtivista do conhecimento. De acordo com essa visão dos fatos, o real absoluto e verdadeiro não existe; o que existe é uma realidade interpretável, e essa interpretação de homem e mundo se constitui por meio de linguagens.

Dessa forma, o objetivo central da pedagogia construtivista é “a promoção do encaixe significativo entre o desenvolvimento cognitivo e a aprendizagem de conteúdos” (p. 20). E para que isso ocorra, segundo a autora, é preciso “instalar a função educativa da escola para crianças pequenas, assumindo que a escola é a instituição social que tem o dever de ensinar normas, regras e convencionalidades das disciplinas, objetos de conhecimentos constituídos pelos homens ao longo da história”.

O Construtivismo é uma postura epistemológica, psicológica e pedagógica que ganhou espaço no Brasil mais fortemente, a partir da década de 1980. E, de modo geral, apresenta duas premissas básicas que fundamentam a prática do professor e as ações do aluno em contraposição à pedagogia denominada de “tradicional”. Em relação ao aluno, o ideário construtivista acredita que a aprendizagem se dá mediante sua ação sobre os objetos, em contraposição à pedagogia tradicional, na qual o aluno recebe passivamente os conteúdos transmitidos pelo professor; e em relação ao professor, seu papel é de mediar ou facilitar o processo da aprendizagem do aluno, não da forma colocada pela professora Rapunzel, mas apresentado situações-problema que “desequilibrem” as estruturas de conhecimento da criança, provocando a equilibração, que se dá, fundamentalmente, pelos processos de assimilação e acomodação (p. 35). Ter essa compreensão parece ser fundamental para favorecer a prática do professor, já que ele é o mediador, propiciando assim, mudanças que

poderão efetivamente contribuir para a construção de hipóteses sobre a escrita pela criança, favorecendo o processo de alfabetização/letramento.

Sabemos que os índices do analfabetismo, com suas nuances percebidas na evasão escolar e na repetência, são significativos no Brasil, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, o que nos faz pensar que, talvez, essa construção conquistada pela criança e intermediada pelo professor, não esteja tão clara no dia-a-dia do fazer pedagógico.

Vejamos, ainda, a declaração de uma das professoras investigadas e que continua exercendo a função de professora alfabetizadora na atualidade sobre seu entendimento a respeito do Construtivismo:

[...] Olha, a gente trabalha muito com a realidade da criança. Tirava, pegava e resgatava o que ela viveu, o que ela vive e traz pra dentro da sala. E a gente trabalhava em cima disso. No início, a gente começou, trabalhava [...] (com) aquele processo tradicional de BA, BE, BI, BO, BU, depois veio o Construtivismo e a gente [...] começou a trabalhar o Construtivismo. Mas, a gente viu que [...] na verdade não existe assim uma condição certa para alfabetizar, entendeu? Assim: um método... “Não, é esse aqui”, e acabou. Uma coisa pronta. Não existe. [...] são vários os fatores, são várias as condições que impedem aquela criança de aprender, entendeu? É... às vezes, a criança tem algum problema neurológico e ninguém sabe. Às vezes, a criança passa dias sem comer e ninguém sabe, entendeu? É... não tem o apoio da família [...] na verdade pra alfabetizar, a gente busca várias coisas. Você busca vários métodos, mistura um com outro, entendeu, pra conseguir chegar, pra conseguir fazer com que aquela criança, leia, escreva [...] porque a gente começou a fazer o Construtivismo, mas nós percebemos que a criança, ela... tava assim, muito solta. Porque o Construtivismo... a base dele é essa. E, assim pra nós aqui (na cidade de Manaus)... eu não sei em relação ao resto do país, mas aqui não pode, não dá pra ser assim, sabe? Você tem que amarrar mais, tem que ser uma coisa mais, mais densa, assim, não pode ser muito largada... (PROFESSORA RAPUNZEL).

A professora Rapunzel parece possuir idéias errôneas a respeito do Construtivismo, que não se propõe a ser um método, mas uma forma de ver o processo ensino e aprendizagem – a atuação do professor e a atuação do aluno, pautados pelo conhecimento. Certamente, são vários os fatores que interferem nesse processo e procurar conhecê-los é importante para a prática pedagógica. Por outro lado, a base do Construtivismo não é deixar a criança “solta” ou “largada”, como pensa a professora, mas sim dar à criança oportunidades para expressar-se livremente, mediada pelo professor, na busca da construção ou re-construção do conhecimento.

Quando questionadas sobre os teóricos que fundamentavam as suas atuações, obtivemos as seguintes declarações:

[...] porque segundo a teoria de Piaget, o aluno que faz a pré-escola... nossa!! Ele vai seguindo aquilo com muita... quando ele chega numa Universidade, aquelas pequenas coisas que nós trabalhamos na pré-escola são tão importantes numa universidade, certo? (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

A professora Bela Adormecida, já aposentada, recebeu, através da formação continuada, noções sobre a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget, o que parece ter exercido grande influência na sua prática pedagógica após a assimilação desses conhecimentos.

Por outro lado, a professora Rapunzel, atualmente exercendo a função de professora alfabetizadora, afirma:

[...] Olha, na verdade, a gente não segue nenhum teórico. Lógico que quando você faz faculdade, você estuda todos eles. Paulo Freire, Montessori, Vygotsky... mas, a gente não segue nenhum. A gente vai pegando... como eu falei antes, você sempre... é... você mexe com várias coisas. Aí, você pega um pouco daqui, pega um pouquinho dali... aí, vai... entendeu? Vai mesclando assim. Na verdade a gente não chega assim: “Não, vou seguir essa linha aqui.” É como eu falei. É o tradicional, é o Construtivismo, entendeu? Você vai pegando, e vai tirando o melhor daquele. Porque nenhum é perfeito... nenhum. Porque não pode ser aquela coisa... alfabetizar pra mim, não pode ser aquela coisa acabada, pronta. Tem que ser flexível. Então, você sempre pega... você mesmo inventa alguma coisa, entendeu? Quando não dá certo, você... “Não... tenta aqui... não dá. Tenta aqui... não dá. Então, eu vou inventar alguma coisa pra, pra ter que dar certo.” Entendeu? Assim... (PROFESSORA RAPUNZEL).

Esses depoimentos a respeito da apropriação teórica das professoras demonstram que, em suas ações pedagógicas, não existe um teórico específico que as orientem. Fala da união de várias teorias e até da criação de novas ideias que venham orientar sua prática alfabetizadora, o que não deve ser visto como erro, embora atestem que a formação inicial não tem permitido a real apropriação dos diferentes pressupostos teóricos que podem orientar a atividade docente e, especialmente, o processo de alfabetização. As falas atestam, uma vez mais, o distanciamento entre os discursos sobre as teorias e a prática efetiva, o que reclama uma maior aproximação entre os cursos de formação e as escolas, que possibilite a superação dos discursos vazios em direção da real compreensão do processo educativo e de possibilidades concretas de intervenção sobre a prática.

De acordo com Charmeux (1995, p. 22), os sucessos alcançados no processo da aprendizagem da leitura e da escrita não se limitam a uma questão de métodos, mas sim do “comportamento do professor” em face de sua prática pedagógica, que faz a diferença. É a reflexão sobre a prática o que permite a construção de epistemologias próprias à ação docente.

A mediação de processos formativos contínuos pode qualificar ainda mais a prática pedagógica.

A análise das informações, abaixo colhidas, do relato da Professora Cinderela mostra como valoriza as ações das crianças, considerando-as construtoras de seu conhecimento, e não apenas meras receptoras – idéias oriundas do ideário construtivista. Ela declara:

[...] Olha, às vezes... nós... é... hoje a gente trabalha a Emília Ferreiro, e é justamente por essa visão da criança, do conhecimento que ela passa, não é? Antigamente a gente não tinha... tinha que ser aquilo mesmo. Hoje, você já tem que dar abertura pra criança, e a criança que vai te dar as respostas. Porque hoje em dia você coloca... é a criança que têm que colocar a vivência dela [...]o centro da atenção é a criança. Vai ser o conhecimento dela, e nós só vamos o quê? Aguçar. Nós só vamos trabalhar aquele conhecimento dele (PROFESSORA CINDERELA).

Percebemos através do relato da professora Cinderela, que atua na atualidade como professora alfabetizadora, ideias em torno do ideário construtivista. Segundo Duarte (2005), foi a partir da segunda metade da década de 1980 que este ideário, com suas características filosóficas, psicológicas e educacionais, ganhou rápida e significativa adesão, e que parece, segundo os depoimentos das professoras investigadas nesta pesquisa, perdurar até hoje, muito embora ainda existam divergências, talvez, por falta de um conhecimento mais aprofundado por parte dos educadores quanto às principais características que definem este ideário em educação.

Rossler (2005, p. 2) comenta que o Construtivismo acabou por se transformar “num dos grandes modismos” da educação brasileira, e acredita serem necessários mais estudos e pesquisas que analisem as origens sociais e psicológicas da influência exercida por esse ideário nas reflexões e ações dos educadores brasileiros, que a partir dessas idéias, buscaram modificar os discursos, as atividades, e o próprio ambiente escolar. Rossler (p.12) cita vários autores que, em seus trabalhos, destacaram alguns aspectos que acreditam ser responsáveis pela difusão do Construtivismo no Brasil.

Duarte (1993) afirma que:

[...] o Construtivismo teria ocupado um espaço vazio ou rarefeito que existiria, no terreno das teorias críticas em educação, entre o âmbito dos fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos da educação e o âmbito dos estudos sobre o fazer pedagógico propriamente dito.

Arroyo (1993) acredita que do analisar

[...] as relações entre os traços correntes da cultura escolar pedagógica dominante no Brasil e certos aspectos do construtivismo, [percebe que estes] reforçam essa cultura e por isso provocam uma fácil adesão dos educadores.

Silva (1993) comenta que:

[...] parte da predominância atual do construtivismo deve-se, precisamente, à sua dupla promessa. De um lado ele aparece como uma teoria educacional progressista satisfazendo, portanto, aqueles critérios políticos exigidos por pessoas que, em geral, se classificam como de “esquerda”. De outro, o construtivismo fornece uma direção relativamente clara para a prática pedagógica, além de ter como base uma teoria de aprendizagem e do desenvolvimento humano com forte prestígio científico.

Miranda (1997 e 1999) e Klein (1996) assinalam que:

[...] no que se refere aos elementos que teriam contribuído para o sucesso do construtivismo [...] um desses elementos [...] é a ideia de que o ideário construtivista traria a possibilidade de concretização de uma prática educacional progressista e transformadora.

Assim sendo, Rossler (2005, p. 9) afirma que o Construtivismo é visto atualmente no meio educacional, como “um dos principais e mais importantes modelos teóricos norteadores de reflexões e práticas pedagógicas”, o que nos faz refletir: tais práticas estão verdadeiramente fazendo jus aos seus propósitos? Teriam os educadores efetivamente compreendido a proposta construtivista? O que denotam suas falas a respeito da prática pedagógica que desenvolveram/desenvolvem?

3.2.3 – Práticas pedagógicas

Obtivemos alguns relatos a respeito das práticas pedagógicas das professoras, e um deles, sendo bem atual, diz respeito ao sistema implantando no município para o Ensino Fundamental. A professora declara: “[...] Mas, é um ponto negativo aqui hoje, é justamente o “Ciclo”... eu não sou... é... uma parte... mas, outra eu não sou a favor do “Ciclo” (PROFESSORA CINDERELA).

Quando questionada sobre os motivos, a referida professora declarou:

[...] Olha, eles pensaram o seguinte: como o “Ciclo” faz três séries, 1ª, 2ª e 3ª Série [...] esse 1º ano é a alfabetização, esse 2º ano corresponde à 1ª Série velha, e esse 3º, corresponde à 2ª velha, a 2ª Série de antigamente. Tu só vai poder reter a criança no 3º ano. E esse é um ponto negativo, que eu não admito, eu não gosto do “Ciclo”. Pra eles seria o quê? Começar com a criança, se a criança não desenvolveu aquela habilidade, ela passou para o 2º ano e aí, o professor já sabe quais são as dificuldades do 1º ano, já vai começar a trabalhar. Aí, no 2º ela passa de novo, ela vai pro 3º. Se a mãe, se a família tiver... é... junto, vão questionar pra ver se ela não vai ficar emplacada lá... mas, são as dificuldades que ela vai começar a ter desde o 1º ano... vai ficando tipo uma bola de neve (PROFESSORA CINDERELA).

Curioso é perceber que as mesmas professoras que se posicionam, como vimos, a favor do Construtivismo, cuja base está no respeito pelo ritmo individual que a criança imprime às suas aprendizagens, colocam-se contrárias à organização curricular por Ciclos, que se volta justamente para este princípio. Isso denota que a apropriação conceitual sobre os preceitos do Construtivismo não integra o repertório das professoras. Muitas vezes, apenas o discurso é apropriado, sem o acompanhamento da compreensão, que é condição para a integração dos pressupostos à prática.

Uma das professoras alfabetizadoras com experiência tanto na escola particular, como na escola pública, comenta que as escolas do Município retornaram ao antigo sistema chamado “Serição”. Ela afirma:

[...] Voltou, porque o Município também era “Ciclo”. Voltou pra “Serição”, porque tem assim um índice de reprovação... foi maior, porque ele (a criança) vai acumulando as dificuldades [...] E aí, vai dar mais responsabilidade pro pai, porque o pai diz assim: “Ah! Ele vai passar...” Só que quem tem a dificuldade é a criança, e a criança não tem responsabilidade, não é? (PROFESSORA RAPUNZEL).

A professora Rapunzel expõe sua ideia sobre essa forma de ensino:

Então é assim: tem o 1º e 2º ano, e aí a criança... isso é uma coisa, assim... que na minha opinião, eu acho errado. Que você é obrigado a passar a criança que tá na alfabetização do 1º ano pro 2º. Às vezes, a criança não tem condições, principalmente no Estado. Mas, aí você sabe que não pode reter a criança (PROFESSORA RAPUNZEL).

Diante do exposto, nos questionamos: as professoras não estão sendo ouvidas em suas opiniões a respeito do Ciclo ou não compreenderam seus propósitos?

Acreditamos que diante das evidências do fracasso escolar na alfabetização a implantação dos Ciclos de Alfabetização e da Progressão Escolar parte da ideia ou da

tentativa de assegurar aos alunos a permanência na escola, garantindo-lhes maior qualidade no ensino, buscando, assim, diminuir os índices de evasão e repetência.

Freitas (2004) considera que, se por um lado a introdução dos Ciclos no Ensino Fundamental é um avanço para garantir a permanência e o aprendizado dos alunos na escola, por outro lado é uma tentativa de mascarar o problema da repetência no Brasil, uma vez que o aluno só pode ser reprovado ao final de duas, três ou quatro séries. Para o autor, as duas concepções – a organização curricular por Ciclos e a Sérição - apresentam problemas, e geram, a partir de suas bases, políticas públicas diferenciadas.

O autor afirma que a proposta dos Ciclos é modificar os tempos e os espaços de forma mais global nas escolas, em que se busca ter uma visão crítica das finalidades educacionais. Assim, do ponto de vista político e ideológico, a proposta dos Ciclos origina-se de uma postura progressista, pois vê a escola como um ambiente transformador – finalidades e práticas.

Entendemos que as dificuldades pedagógicas são encontradas tanto na Sérição como nos Ciclos, ainda que se manifestem de forma diferenciada. No entanto, percebemos certo descontentamento das professoras alfabetizadoras investigadas que atuam na atualidade quanto a esse tipo de prática, o que parece ocorrer em virtude da falta de maior esclarecimento sobre os propósitos dessa nova forma de organização curricular, implantada nas escolas públicas. Assim sendo, uma noção mais completa sobre os Ciclos, segundo Freitas (2004, p. 24), problematizando o poder na escola, atentando para os aspectos abaixo, talvez fosse um dos fatores mais importante nesse momento para o sucesso dos Ciclos nas escolas:

- Pautar a questão da “formação” e não só da instrução (português e matemática);
- Introduzir o componente “desenvolvimento” (infância, pré-adolescência e adolescência) na escola;
- Remeter à relação educação e vida não só como vivência de experiências sociais, mas também como estudo crítico da atualidade;
- Apostar no desenvolvimento da auto-organização do aluno, com sua participação em coletivos escolares como vivência real de poder e decisão nos assuntos da escola;
- Incorporar a progressão continuada.

Os relatos das professoras não demonstram sua participação nas decisões que dizem respeito ao seu próprio trabalho, o que inclui a forma de organização curricular. O trabalho docente não tem podido superar a cisão entre os que pensam e os que executam, o que

contribui para a não aceitação e a resistência velada ao que é imposto, dificultando o diálogo, a compreensão e a tomada de consciência sobre o que se faz e sobre o porquê se faz.

É importante atentar para a importância da escuta ao que o professor está falando sobre sua prática pedagógica. Educadores, pedagogos, legisladores, gestores e todos os envolvidos no processo ensino e aprendizagem devem estar engajados em objetivos que favoreçam a prática pedagógica para o sucesso do trabalho dos professores, de um modo geral. Alguns aspectos dessa rede de relações, como as atividades coletivas, o diálogo, a troca de experiências, enfim aspectos que destacam as relações interativas são fundamentais no ambiente escolar, influenciando diretamente as ações do professor, repercutindo sobre os alunos.

Se pararmos para pensar sobre as relações interpessoais, iremos perceber que é através delas que o educador poderá atingir seus objetivos quanto ao processo ensino-aprendizagem.

Por esse motivo, o educador, tendo em mente o desenvolvimento integral de seus alunos e a valorização da educação nas suas vidas, deve proporcionar, prioritariamente através do seu exemplo, condições que favoreçam, apesar das diferenças existentes entre as pessoas no âmbito escolar, a harmonia nas relações interpessoais na escola.

Sobre esse assunto, Zabalza (1998) refletindo sobre as “experiências significativas” que ocorrem no âmbito das aprendizagens escolares e que se dão através das relações interpessoais, afirma:

[...] com freqüência, o que deixa marcas permanentes é uma experiência concreta [...] qualquer um de nós é capaz de lembrar que as recordações guardadas da escola são fatos concretos [...] às vezes são oportunidades que chegam a influenciar de maneira significativa o tipo de aprendizagem de que gostamos [...] esse tipo de coisas, necessariamente ocasionais, acabam afetando as próprias estruturas do conhecimento e da sensibilidade [...] é provável que efeitos desse tipo sejam mais próprios de etapas posteriores da escolaridade (Ensino Médio e Superior) mas, apesar disso, as crianças pequenas também podem sentir-se plenamente envolvidas em uma experiência e totalmente influenciados por ela (ZABALZA, 1998, p. 60-61).

O mesmo se pode afirmar em relação às vivências coletivas partilhadas pelos professores: é a interação e a troca que possibilitam a reflexão sobre o fazer e a sofisticação do saber-fazer.

Uma das professoras investigadas, refletindo sobre a prática pedagógica vivenciada durante sua atuação tanto com crianças da pré-escola, como com crianças que estavam sendo alfabetizadas apresenta um paralelo entre as atividades que envolviam a ludicidade e os referidos níveis de ensino. Ela afirma que na pré-escola as atividades eram desenvolvidas:

[...] Através de blocos, de material didático. Porque sem isso aí, não dá, né? Ela tem que pegar, ela tem que manusear, por exemplo, pra ela desenvolver a coordenação motora fina, ela tem que pegar por exemplo... eu fazia muito assim... bolinha, enrolar papel, pegar tesoura, cortar, pintar, brincar com massinha. Pra desenvolver a linguagem oral: ouvir histórias, contar histórias, falar, contar experiências delas né [...] Porque, por exemplo, quando eu começava a introduzir as vogais eram todas através de brincadeiras... é... pescaria eu colocava pros peixinhos com as letrinhas ali dentro[...] aí, eles pescavam [...] na pré-escola [...] porque na alfabetização não dava pra fazer. Não tinha espaço. Não tinha onde guardar material... a cobrança... se a supervisora visse você fazendo isso, ela ia dizer que o menino tinha que ler... então, nem se a gente quisesse, sabe? A única coisa que na alfabetização a gente ainda fazia era cantar uma musiquinha, era apresentar uma atividade no horário cívico, uma dramatização... era o que podia fazer com eles... isso aí... é... sabe uma brincadeirinha na sala... de pular corda, de brincadeira na toca do coelho... rapidinho. No intervalo da merenda, alguma coisa, mas que não podia ser importante porque o objetivo era ler, então... nem se você quisesse, né? (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Muito embora esse relato seja de uma professora que já está aposentada, as práticas atuais na sala de aula não se mostram muito diferentes da época em que esta atuava. É o que verificamos nas narrativas das professoras alfabetizadoras na próxima categoria em que trataremos das concepções de lúdico. Acreditamos que se deva ao fato das diferentes concepções acerca do lúdico, da alfabetização e do letramento não se coadunarem frente aos objetivos do ensino e aprendizagem da leitura e da escrita. Além disso, falta do conhecimento sobre a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento e aprendizagem da criança. Por esse motivo, Mello (2005) defende a ideia de que:

[...] devemos com urgência “descontaminar” a escola da infância dos procedimentos típicos do ensino fundamental e “contaminar” o ensino fundamental com procedimentos como as atividades de expressão – que devemos ter como típicos da escola infantil e que, para o bom desenvolvimento da inteligência e da personalidade das crianças, devem estar presentes também nas séries iniciais do ensino fundamental (p. 39).

Considerando que temos crianças de seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental, o lugar do lúdico no processo de alfabetização reafirma-se.

Ainda sobre as práticas pedagógicas, um dos relatos obtidos diz respeito às avaliações e ao acompanhamento do professor no passado e na atualidade:

[...] eu acho que você marcar (o dia da prova)... tem muitos estudiosos aí, que acham que o aluno tem que estar preparado todo dia pra fazer uma prova [...] porque a gente só via mesmo que o aluno aprendia, aquilo que ele fazia na sala de aula. Na sala de aula é que você vê que o aluno realmente sabe, porque não tem a ajuda da mãe, não tem ajuda de ninguém... só da professora, e eu quando tinha... porque antigamente a gente marcava o calendário de prova pra criança. Era marcado. E a cobrança, eu acho que a cobrança... você passa uma atividade pra criança em casa, ela traz e você não dá, às vezes nem corrige, como eu vejo... o caderno, o livro dela aí (referindo-se à neta que está sendo alfabetizada) não sei quantas páginas sem corrigir, e a menina se dana a fazer aqui de noite, tarefa e tudo...quer dizer, aí a professora fica desacreditada “ Eu faço e a professora nem olha”. Então, a cobrança, esse retorno... você dá e cobra. Esse acompanhamento do professor era essencial... pra mim, valia. Se eu passava um trabalho [...] eu corrigia...é... é...toda a ortografia da, do aluno... eu ia marcando lá, ainda fazia ele repetir aquelas palavras que ele escrevia errado[...] se realmente o profissional for agir com muita dedicação, ele tem tudo na mão pra ter um bom progresso, um bom resultado hoje, que nós não tínhamos antigamente... e a gente dava conta do recado. E hoje, por ter tanta facilidade... eu acho que eles não sabem aproveitar o momento. E nós, na nossa dificuldade, nós tínhamos muito... nós sabíamos aproveitar da, da, da sucata, da tábua de... da caixa de papel de... como é? Da, da, do sapato... quantas vezes a gente fazia até bonequinha pra fazer aquelas, aquele quadros! (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Esse depoimento aponta como fundamental à prática pedagógica o acompanhamento que o professor alfabetizador deve ter para com seus alunos. É importante que o aluno seja continuamente avaliado, pois somente dessa forma é que o professor poderá elaborar um planejamento que seja eficaz frente aos objetivos gerais e específicos contidos no seu Plano de trabalho. Avaliação é acompanhamento. Caracteriza-se, pois, como instrumento fundamental do trabalho docente.

Ainda nesse depoimento, a Professora Rapunzel afirma que hoje há “tanta facilidade” nas escolas hoje - colocação que acreditamos não corresponder à realidade de grande parte das instituições. As dificuldades continuam: a evasão; a repetência escolar; o número ainda significativo de analfabetos, as condições, muitas vezes mínimas, dadas ao professor alfabetizador que é um dos agentes principais no processo da aprendizagem da leitura e da escrita das nossas crianças, as cobranças constantes, por parte da escola, da família e da sociedade em geral, a ausência da formação continuada, dificultando o acompanhamento do professor frente às constantes mudanças que ocorrem na sociedade que se refletem no espaço escolar, pois para ensinar a ler e escrever é preciso um estudo contínuo para conhecer como as crianças aprendem. Ainda há muito o que fazer para garantir um bom ensino, apesar das mudanças que vem ocorrendo na nossa Educação.

Uma das professoras investigadas faz um paralelo das práticas pedagógicas desenvolvidas na alfabetização e nas outras séries, e afirma:

[...] aqueles trabalhos, por exemplo... quando eu observava nas séries seguintes, que a professora [...] ficava atrás da mesa, sabe... então, era muito mais fácil. Encher a lousa com as vogais, escrever a sílaba PA várias vezes, entendeu? Escrever os numerais numa folha inteira... é muito mais fácil pra ele, né? Do que ficar, como nós ficávamos o tempo todo andando, olhando quem tava desenhando a boneca, quem estava no Cantinho da Leitura, quem tava no bloco tal, explorar... “O que é isso? Por que você fez assim? Quantos tem aqui? O que é isso...? é muito diferente... dá trabalho... (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

O depoimento da Professora Bela Adormecida nos traz a questão de alfabetizar letrando, tendo em vista a forma pela qual compreendemos os termos alfabetização e letramento, como já vimos nos capítulos que antecedem a Discussão dos Dados. Se fosse dado, segundo Soares (2009, um sentido amplo à palavra alfabetização, seria desnecessário o uso da palavra letramento. No entanto, esclarecendo o que se entende por alfabetização e letramento, como já vimos anteriormente, é preciso:

[...] reconhecer que o acesso inicial à língua escrita não se reduz ao aprender a ler e escrever no sentido de aprender a grafar palavras e decodificar palavras [...] É parte integrante e principal do acesso ao mundo da escrita (e da leitura), mesmo do acesso inicial a esse mundo, o aprender a fazer uso da leitura e da escrita [...] Assim, devem estar presentes tanto atividades de introdução da criança ao sistema alfabético e suas convenções – alfabetização – quanto as práticas de uso social da leitura e da escrita (SOARES, 2009, p. 7).

E sim, é um trabalho contínuo o de envolver a criança na cultura escrita. Trabalho que exige domínio dessa cultura e das formas pelas quais é possível às crianças apropriarem-se dela.

Outra questão mencionada na investigação que interfere na prática pedagógica diz respeito ao comportamento das crianças, ou da mudança do comportamento das crianças – de tímidas para expansivas, classificando-a como um fator positivo para o processo ensino-aprendizagem, na visão das professoras alfabetizadoras que estão atuando na atualidade. Vejamos os conteúdos das declarações abaixo:

[...] Hoje, eles já contam, já nos contam. Já não têm vergonha de contar pra turma. Antigamente já tinha, porque eles eram mais retraídos. Eles eram mais tímidos [...] tinha criança que você tinha que chamar, aguçar mesmo, trabalhar com ela, pra ver se ela soltava um pouquinho... que, eu não sei se era mais por causa da família que... “Não, você vai pra aula”... “Você vai prestar atenção”. Porque antigamente era assim... deveria ser isso. Hoje [...] eles já são [...] expansivos, aí, você vai pra escola, e continua a mesma coisa. Então, um ponto negativo é da própria estrutura da criança, que eram tímidas [...] tinham assim um medo de falar, eu acho. Eu acho assim, um medo de falar, de colocar o ponto de vista... pra eu pegar alguma coisa, eu tinha que fazer perguntas e procurar tirar alguma coisa. Já hoje é diferente. Hoje eu já... “Psiu!” (risos) porque se deixar, eles não param pra gente dar aula, certo? Há uma diferença muito grande. Hoje, eu começo... sempre no início da aula, eu faço a minha oração, a gente canta um pouquinho, a gente vai conversar... “Como foi o teu dia de ontem?” Aí, alguém... “Final de semana como é que vai ser?” Aí, começa... ai, vai, aí, vai... se eu deixar... (PROFESSORA CINDERELA).

[...] Você (o professor) tem que [...] ter jogo de cintura [...] hoje, a criança chega e conta tudo, entendeu?

Ao mencionar a mudança no comportamento das crianças, a professora parece atribuir à própria criança a mudança, o que nos leva a refletir naquilo que exatamente mudou desde o início da década de 1970 aos dias atuais. Sabemos que, perceptíveis ou nem tanto, as mudanças podem ser verificadas em todos os aspectos que envolvem o processo ensino-aprendizagem. Talvez, a questão esteja mais direcionada para o que realmente mudou ou quem mudou primeiro: a criança ou o adulto? Ou ambos ao mesmo tempo? Por outro lado, se as mudanças ocorreram, sobretudo através dos resultados do avanço das ciências e da tecnologia, isso resultou na nova forma do adulto ver a criança e, conseqüentemente, na mudança do comportamento das crianças e na forma como se dá o processo ensino-aprendizagem.

Nascimento (2009, p. 44), refletindo sobre a infância e a sociedade afirma que “de algum tempo para cá, não há quem não se surpreenda com algo que uma criança tenha feito ou falado”, o que nos leva a refletir na diferença existente entre as crianças da nossa infância e as crianças de hoje. Para a autora, as relações sociais entre as crianças e os adultos se modificam com o tempo. Em outras palavras “a infância é uma construção social”, ou seja, os adultos de diferentes momentos sócio-históricos criam imagens sobre o que é ser criança, buscando assim atender às necessidades e características de cada época.

Obviamente, essa visão irá influenciar diretamente no comportamento das crianças. Mas, mesmo sendo crianças, elas não são passivas e sim, ativas. Isso significa dizer que assim como são influenciadas pela família, escola e pelas pessoas com quem estabelecem contato, também as influenciam.

No que tange ao âmbito escolar, essas influências que ocasionam mudanças no comportamento das crianças exigem da prática docente um atento olhar que permitirá ao professor acompanhar o que está acontecendo no pensar e no agir das crianças, o que deverá favorecer a transformação das práticas pedagógicas.

3.2.4 – Concepções de lúdico

Uma das professoras investigadas que está atualmente exercendo sua profissão, cita a presença do lúdico na atualidade como uma forma de trabalhar com as crianças, o que antigamente, no início de sua atuação não era tão difundido – e classifica esse fato como ponto positivo quando fala:

Antigamente... eu jogo hoje mais o lúdico, né. O lúdico... tinha, mas não era assim tão trabalhado, né. Tinha... nós éramos... fazíamos assim... não tinha assim aquela parte dos jogos, que você associava, né. Já era mais restrito. Tinha as brincadeiras. Tinha a rotina do conto, que você contava as estórias... (PROFESSORA CINDERELA).

Por esse depoimento, é possível verificar a forma tímida com que o fazer pedagógico, envolvendo os jogos e as brincadeiras na alfabetização, é evocado pela professora – a ideia de se trabalhar com o lúdico no espaço escolarizado aparece como algo positivo, mas não como fundamental no desenvolvimento e aprendizagem das crianças como podemos observar no transcorrer deste trabalho.

Confirmando essa observação, apresentamos a continuação do relato da professora investigada:

[...] a gente pega o lúdico justamente por isso. Pra trabalhar o pensamento dele, a criação dele. E isso aí [...] é um momento muito bom. E é gratificante. Lá, [...] a gente atinge aquele objetivo. Trabalhar o lúdico, que chama mais atenção, [possibilita] mais concentração, do que eles [ficarem] o tempo todo só escrevendo. O lúdico é um momento assim: especial, de brincadeira e de conhecimento [...] porque quando nós vamos trabalhar o lúdico... olha, num quebra-cabeça, você vai trabalhar... eu tenho meus jogos lá que sempre tem assim.. a palavra e a figura. Então ele [a criança] vai associar, então... quer dizer, é a brincadeira dele junto com o conhecimento [...] e com os meus objetivos... (PROFESSORA CINDERELA).

Na visão da professora Branca de Neve, as atividades que envolvem o lúdico são úteis para manterem os alunos calmos e atentos, quesitos necessários para deixá-los prontos para o

desenvolvimento das atividades que realmente interessam no aprendizado da leitura e da escrita. É o que podemos observar na transcrição abaixo:

[...] Brincando num momento certo... chamando a atenção deles, entendeu? Aí, tinha aquele que já não queria mais nada... porque você sabe que a criança quando vem para a escola, ele não quer ter muita concentração porque ele ainda não tem limites, ele não obedece aquele horário, então, você não pode se deter numa atividade muito tempo, porque a concentração dele é muito rápida. Aí, o que acontecia? A gente tinha que dar aquele horário da brincadeira, era para brincar, e o horário do sério, era sério... e pra você poder manter o equilíbrio numa sala de aula... mas, graças a Deus, eu sempre tive sucesso e a minha turma foi muito bem, muito bem satisfatório o resultado (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

A ideia do lúdico versus a ideia do sério claramente demonstrada no relato da Professora Branca de Neve indica que o lúdico no espaço escolar não é, muitas vezes, levado a sério, no sentido de não ser visto como instrumento fundamental no processo da aprendizagem da leitura e da escrita. A professora continua seu relato, pontuando os motivos que a levavam à utilização das brincadeiras na sala de aula, apropriando-se das atividades lúdicas para “despertar” a atenção das crianças para as atividades posteriores e que eram vistas como sérias:

[...] pra chamar a atenção, pra eles poderem... porque eles estavam muito eufóricos, e geralmente eu só começava, lançava o cartaz no primeiro horário, que era o horário que eles chegavam [...] aí, eu... “vamos, vamos cantar uma musiquinha?” aí, a gente começava a cantar alguma música, e de palma e a palminha... “vamos bater a direita, a esquerda”, fazendo todo esse... e eles iam... quando estava... mesmo no momento, a gente entrava, eu entrava com o cartaz, porque senão, não tinha atenção [...] “Agora nós vamos ter um momento de brincar, aí então... eles brincavam de roda, brincavam de... [...] “Então terminou a brincadeira, agora vamos pegar o lápis, vamos pegar o caderninho... agora, tudo que a tia, a professora fizer vocês vão fazendo... aí, era a hora do sério. Todo mundo pegava e já ia copiando da lousa. À medida que eu ia dando a escrita, já dava a escrita, que pra mim é o certo, porque senão a criança desenvolve muito a leitura e a escrita pára (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Ao mesmo tempo, a professora mencionada cita alguns jogos pedagógicos utilizados no auxílio do processo da aprendizagem, quando questionada sobre a utilização de jogos na sala de aula, o que parece demonstrar a importância das atividades lúdicas no processo da aprendizagem. No entanto, a professora atribui aos jogos pedagógicos “atividadezinhas” desenvolvidas no “extra-classe”, o que nos leva novamente a pensar na concepção da professora sobre o papel das atividades lúdicas na prática pedagógica – distante de ser um instrumento fundamental no desenvolvimento da criança. Ela declara:

[...] Olha, era joguinho da tabuada. Eles gostavam demais. Joguinho da tabuada porque, nessa época a gente ainda tinha tabuada, entendeu? Aí, eu dividia a turma. Sempre eu fazia essa competição do homem [menino] e da mulher [menina]. Botava os meninos e as meninas...aí, eles não queriam perder nuuuunca, porque o machismo naquela época imperava, né. Aí, “vamos lá... vamos ver hoje quem mais vai acertar no ditado”. Aí, eu dava as fichinhas, e eles faziam isso... isso eles adoravam. O caderno mesmo, atividade no caderno, eles não gostavam. Eles gostavam desse outro tipo de atividade... que era novidade, os jogos. Então, a gente fazia essa competição. Agora, sempre tinha que levar alguma coisa, era um biscoitinho, era uma bala, era um chiclete, era um pirulito...tinha que contemplar... e, palmas pro 1º, 2º, 3º e 4º... a gente incentivava muito a criança. Já tem muitos escritores, muitos pedagogos que acham que é chantagem...que a gente não pode, não pode dar porque vai acostumar a criança... eu não acho, não...porque o que perdia, também a gente contemplava com palma. Então, essas atividadezinhas, no extra-classe, quando ia pro pátio...escrevia com giz no chão. Isso era uma brincadeira muito boa para eles...botava amarelinha lá, botava com uma, um...pregava com uma... não tinha fita gomada, era com grude mesmo. Fazia aquele grude... e pregava... jogava amarelinha ali, a, a...como é que chamava? Era... tem que jogar um negócio assim pra criança ir pulando. Ele joga assim, e a pessoa vai pulando... eu tanto fazia de números, como fazia das sílabas (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Vemos que, a concepção da professora Branca de Neve a respeito do lúdico também se deve ao pensamento que permeava as práticas pedagógicas do período em que atuou como professora alfabetizadora. Époça em que as atividades lúdicas eram vistas, sobretudo, como atividades distantes da possibilidade de atingir os objetivos educacionais, o que justifica seu comportamento. Isso fica claro quando a professora menciona algumas das características do “bom professor” no período em que atuou:

[...] Eles [a direção da escola] não queriam barulho na escola. A priori não tinha. O bom professor era aquele que... passavam... e os alunos estavam só lá... escrevendo, escrevendo, escrevendo... isso aí, era ótimo (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Ao mesmo tempo, a professora, talvez fundamentada em sua prática na sala de aula enfatiza a eficácia do aprendizado das crianças quando este é mediado pelas brincadeiras. Ela pontua: “[...] ela livre, [a criança] brincando, ele aprende muito mais... mas, com essa liberdade, com esse limite que você tem”... (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Falando sobre a frequência com que utilizava os jogos e as brincadeiras e citando a importância dos jogos e brincadeiras para a prática da professora alfabetizadora, uma das professoras investigadas declarou:

[...] não era totalmente o menino sentado a manhã inteira ali, não, né. Eu tirava um momento pra contar uma estória, procurar fazer uma brincadeira ou pra cantar, certo? Na medida do possível. Por exemplo... é... a gente brincava de “coelho na toca”, sabe? Que dava pra fazer dentro da sala de aula. Era tudo assim muito restrito, né “Coelho na toca”, aquela outra brincadeirinha, que eu não lembro agora... músicas, estórias, tudo eu procurava fazer... continuar um pouquinho da pré-escola. Assim... uma ou duas vezes por semana, né, porque como eu to te falando, nós éramos cobradas... se a supervisora passasse ali e visse tudo aquilo (risos) “Você tá só brincando dentro da sala?” (risos)...era...não tinha que ser... pra você ver como até os técnicos... acho que agora mudou muito hoje, né? Até os técnicos tinham assim, aquela mentalidade, né? (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Mais uma vez as professoras têm seu comportamento regulado externamente e não pelo seu saber e saber-fazer. O fato aponta para a necessidade de que a formação as subsidie teoricamente para que se sintam sujeitos de sua prática.

Perguntamos às professoras investigadas se, na visão delas, existia relação entre o brincar e a alfabetização e obtivemos as seguintes respostas:

[...] Olha... assim... como eu tava falando. A criança quando ela brinca, na mente dela, ela vai montando [...]ela monta primeiro a estratégia na cabeça dela. A gente acha que não, que ela não tem condições de montar estratégia nenhuma, mas ela tem. Ela monta a estratégia dela. Então, você pode utilizar aquilo pra também, alfabetizar, entendeu? Assim... então, você utiliza o jogo, ela monta a estratégia dela pra utilizar... eu gosto... e eu também, fora o jogo, eu gosto muito de perguntar para os meus alunos. Eu pergunto, pergunto, pergunto... perguntando mesmo. Eles falam... e é a maior briga. (risos). É, mas eu acredito que sim, que eles têm condições. Eles montam as estratégias de jogos deles. Eu vejo assim, eles brincando (PROFESSORA RAPUNZEL).

[...] porque era a maneira que nós tínhamos de chamar a atenção da criança... no lançar do cartaz. No momento em que você ia lá, lançar uma palavra nova, você tinha que fazer um joguinho, sabe, contar uma estória, deixar eles assim muito à vontade, aí fazer aquele suspense, começar a falar... no caso, primeiro cartaz... da abelha, que era a Cartilha Caminho Suave que a gente usava. Aí, você preparava, cantava com as crianças... (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

[...] é porque na alfabetização nós também usávamos as atividades da pré-escola, porque era necessário, chamava de período preparatório, então nós tínhamos que preparar, por exemplo, as [atividades] com aqueles conceitos básicos, e também se preocupava com a letra [...] as habilidades, tudo, hábitos de higiene [...]até os brinquedos deles, servem para eles manusearem, desenvolverem a coordenação motora... então, tem uma grande diferença (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Como podemos notar, dotadas ou não de um conhecimento maior a respeito da estreita relação entre o brincar e o processo de alfabetização, todas as professoras investigadas acreditam na importância do brincar frente à aprendizagem da leitura e da escrita pela criança.

Várias pesquisas já foram feitas sobre a importância das brincadeiras, dos jogos e dos brinquedos para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, como já foi possível perceber no decorrer desse estudo.

No que diz respeito às atividades lúdicas na alfabetização, o que percebemos na investigação com as quatro professoras alfabetizadoras é que a prática pedagógica está intimamente ligada ao que é imposto pelos valores da nossa sociedade neoliberal, em que a racionalidade, produtividade, eficiência, competitividade e sucesso financeiro direcionam cada vez mais as ações dos educadores no sentido de prepararem a criança (o mais cedo possível) para a vida adulta. Essa forma de condução divide a criança entre os paradigmas: “primeiro o dever, depois o prazer” ou “atividades sérias e as não sérias (lúdicas)”, tirando-lhe aquilo que lhe é natural – ser lúdico, não permitindo o brincar e o desenvolver plenamente suas faculdades físicas e mentais.

Assim, o espaço do lúdico na escola fica restrito a breves momentos que, em geral, são substituídos por práticas de ensino mecanizadas, desmotivadoras e muitas vezes, descontextualizadas dos conteúdos e da realidade das crianças, embora, já se perceba indícios de que as crianças aprendem melhor brincando – como foi possível verificar nas narrativas das professoras investigadas.

Concebemos a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo que deveria ocorrer em um momento natural da criança, englobando várias formas de linguagens e de expressão, em que as atividades lúdicas, criativas, interessantes e desafiantes, fundamentassem as práticas pedagógicas, possibilitando a interação da criança com o mundo num constante processo de construção e reconstrução do conhecimento.

Essa visão nos permite afirmar que é importante propiciar aos educadores o conhecimento a respeito do lúdico no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças. Dessa forma, os jogos e as brincadeiras poderão ser vistos, não apenas como forma de passatempo ou entretenimento, mas acima de tudo como meio que contribui e enriquece o desenvolvimento intelectual das crianças, fazendo com que elas sejam mais livres e criativas e assim, favorecendo a formação de cidadãos críticos e construtivos.

Porém, muito embora a Professora Rapunzel possua uma visão que concebe a ação do brincar como importante na prática pedagógica, ressalta que existe um dia para que isso ocorra, e esse dia foi estabelecido pela própria professora. Ela explica:

[...] dia de sexta-feira é o dia que eles brincam. Aí, eles brincam junto comigo, né. Então, assim, eles contam estórias, sabe? Montam os brinquedos de montar e eles brincam, contam estórias e eu vou interferindo nessa estória, com eles, entendeu? E daí, você... tem. Tem o dia da brincadeira (PROFESSORA RAPUNZEL).

Quando foi solicitada para falar um pouco sobre esse dia, ela exprime:

[...] A gente faz atividade normal, geralmente... geralmente, não... é toda sexta-feira. Então, até as 10h00 é atividade normal. Mas, isso foi uma coisa que fiz, eu que criei... “Não, já passam a semana inteira, já... então vou dar um dia pra...” E daí, a gente ficava brincando, e dali a gente ia fazendo essas interações, entendeu? Tipo... de histórias (PROFESSORA RAPUNZEL).

Percebemos, então, que existe uma distinção entre “atividades normais”, que seriam as atividades destinadas a aprendizagens específicas e as atividades que envolvem as brincadeiras, e perguntamos à professora se, então, as “atividades normais” excluíam as brincadeiras, e ela respondeu:

[...] Não, não é que exclui assim... mas, você não deixa ele à vontade, você direciona mais (durante a semana) entendeu? Essa de sexta-feira, não. Essa de sexta-feira era, é mais à vontade, eu não ficava... tipo, guiando, sabe? Porque você sabe como é criança, se você não tiver ali... daqui a pouco vira assim... (PROFESSORA RAPUNZEL).

Esse relato denota pouca confiança na capacidade da criança, a restrição dos jogos e das brincadeiras no cotidiano da sala de aula. Além disso, a professora diz fazer atividades “normais” com as crianças todos os dias, exceto às sextas-feiras a partir das 10h00. As atividades “normais” são aquelas direcionadas, guiadas pela professora, enquanto que as atividades que envolvem as brincadeiras livres são aquelas que não são dirigidas pela professora.

Segundo Drouet (1995), existem várias causas para o aparecimento das dificuldades de aprendizagem, bem como, do ajustamento escolar. As principais são: as causas físicas, sensoriais, emocionais, intelectuais, sócio-econômicas e as causas educacionais – que são as falhas do processo educativo que, ao aparecerem sem as devidas correções, irão repercutir nas séries seguintes, acompanhando o aluno, prejudicando o seu desempenho.

Como podemos notar, o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, como de toda a aprendizagem da criança, envolve vários fatores, e dentre eles a educação escolarizada envolvendo suas teorias, métodos, técnicas, estratégias, planejamento, etc. No entanto, assim como não devemos atribuir somente à escola a responsabilidade de todo o processo da leitura

e da escrita pela criança, não devemos esmorecer na busca de encontrar soluções para solucionar os problemas que envolvem esse processo no espaço escolar, objetivando proporcionar à criança o direito ao acesso do mundo da leitura e da escrita.

Perguntamos então, com que frequência a Professora Rapunzel utilizava os jogos e as brincadeiras como recursos para ensinar as crianças a lerem e escreverem, e obtivemos a seguinte resposta:

[...] como eu te falei, durante a semana eu uso, mas, uso pouco. Que eu digo que é durante a semana, é de segunda a quinta-feira, entendeu? Geralmente é sexta-feira. Eu uso quando a gente está estudando as sílabas simples... nós usamos bastante. E no livro que eles tinham, tinha o alfabeto móvel. E, a gente recortava... quando não tinha... às vezes, eu levava a figura, levava as sílabas nos cartõezinhos, e eles tinham que montar. Então, assim... como eu te falei, era... é sempre um jogo, mas era uma coisa dirigida. Na sexta-feira, não. Era livre (PROFESSORA RAPUNZEL).

Vejamos no relato abaixo a concepção de lúdico para a referida professora alfabetizadora, diante do fazer pedagógico:

[...] É muito importante, porque a criança aprende muito, brincando. Então, de seis anos para cá, o Estado recebeu vários jogos, uns de madeira... vários, vários, vários, assim. É... alfabeto móvel... então, tinha de todas as matérias: ciências... é porque o professor de 1º ano, ensina todas as disciplinas. Então, tinha, por exemplo assim: tinha um sapinho desde quando ele era girino. E aí, você ia montando o quebra-cabeça, de quando ele era girino. Estava lá grudado inteiro. Aí, você ia montar ele um pouquinho desenvolvido... mais um pouco, mais um pouco... aí, ia se transformar num sapo. Aí, a criança... quer dizer... ela está brincando, mas ela está aprendendo ali, como é que se desenvolve o ser vivo. E na Língua Portuguesa, por exemplo, tinha o desenho. Aí, ela tinha que procurar as sílabas e formar o nome, a palavra. Então, assim... vários jogos que ajudavam bastante, bastante mesmo na alfabetização (Professora Rapunzel).

Vemos que nem sempre aquilo que é considerado lúdico pelas professoras consegue se dissociar dos conteúdos de ensino. O tempo livre é bastante escasso e “os brinquedos” são, na maior parte das vezes, utilitários e referidos a fins imediatos.

Uma das características do lúdico é a liberdade de expressão. Isso significa dizer que a Professora Rapunzel confunde atividades lúdicas com jogos pedagógicos. Sua concepção de lúdico é de brincar, mas esse brincar nem sempre aparece verdadeiramente atrelado à aprendizagem. É possível essa percepção quando ela afirma que o uso do lúdico acontece pouco, durante a semana. Os jogos pedagógicos por sua vez são dirigidos e não oferecem à criança a liberdade de expressão, muito embora façam parte do universo lúdico. Segundo o pensamento de Huizinga (1996, p. 33) o jogo

[...] é uma atividade ou ocupação voluntária exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida cotidiana.

O lúdico do qual as professoras se referem não guardam similaridade com este conceito.

3.2.5 – Formação Inicial e Continuada

Entendemos que a Formação Inicial é o que dará suporte para a entrada do professor na sala de aula ou para o início da sua jornada como professor. No entanto, em virtude das mudanças que constantemente se fazem presentes nesse percurso, e em virtude das próprias exigências vivenciadas pelo professor no seu dia-a-dia de trabalho, percebemos a necessidade contínua de subsídios que propiciem o desenvolvimento eficaz do seu trabalho, o que atribui importância à Formação Continuada do profissional da educação.

Sobre esse aspecto uma das professoras alfabetizadoras investigadas, declarou:

[...] e nós tivemos um curso muito bom chamado PROEP [...] com as técnicas... tudo baseado na teoria de Piaget. Foi uma pena, porque, por exemplo, aqui no nosso Estado, ele parou na alfabetização, porque lá onde o curso teve origem continua até o Ginásio, certo, porque, por exemplo, lá a teoria de Piaget... você respeita o limite do aluno. E para os professores da série seguinte, por não conhecer, ele não continuava o nosso trabalho... então parava ali, certo? E foi um curso muito bom. Foi aí, que eu, por exemplo, eu conseguia trabalhar, confeccionar o material [...] feito de sucata: quebra-cabeça [...] material para trabalhar a percepção visual, a percepção auditiva, é... blocos lógicos... tudo aquilo baseado na teoria do Piaget. Então, foi assim, muito enriquecedor, e eu fiquei assim... encantada! (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Os cursos de Formação continuada, como foi possível observar nos Quadros demonstrativos da atuação profissional das professoras investigadas, não ocorriam de forma freqüente no contexto das professoras que atuaram, principalmente, nas décadas de 1970 e 1980. Os relatos colhidos confirmam:

[...] A gente aprendia era só mesmo. Não tinha assim: “Olha, tu tens que fazer assim” [...] no primeiro ano [...] tudo que eu ensinei foi o que eu trouxe de bagagem do meu colégio, que eu sou ex-aluna salesiana. Eu estudei no Auxiliadora, e o estágio da gente era muito supervisionado, entendeu? [pela] freira no colégio que a gente dava aula. Bem, teoria a gente tem muita... do colégio, do curso do Magistério, mas você aprende no dia-a-dia, e tinha uma professora lá, que já era muito antiga na alfabetização, mais do que eu... ela nos orientava muito mais que a própria orientadora, com a prática que ela tinha, entendeu? Quantas vezes a gente ia fazer Planejamento, e ela se sobressaía... aí, a supervisora: “Não é isso, D. Fulana?” É. É. Não. Tá certo. Pode fazer assim mesmo, pode fazer assim mesmo, pode fazer isso mesmo (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

A Formação Continuada demanda várias iniciativas, para além dos cursos pontuais. A própria troca de experiências entre os professores oportuniza ganhos na formação do professor. Na realidade, trata-se de um processo contínuo que oportuniza ao professor, não só a atualização do conhecimento, em virtude das inúmeras inovações que surgem, mas também importante auxílio nas práticas vivenciadas no dia-a-dia da sala de aula.

Sobre esse aspecto, Freitas (2004), afirma que é preciso pensar numa pedagogia da formação de professores, o que consiste em refletir sobre:

A formação de educadores que responda a novas concepções de projeto social, no qual se inserem a educação, o ensino e o trabalho pedagógico, [o que] necessariamente demanda condições institucionais e pedagógicas criadoras de políticas globais e inovadoras (FREITAS, 1995, p. 18).

Uma das professoras investigadas, narando sobre a formação continuada, afirma:

[...] sempre quando a gente faz esses cursos... eu, às vezes, digo assim: “A gente vai mais pra ensinar do que para aprender.” (risos) É verdade. É sério. Eu digo mesmo. Eu digo mesmo, porque começa... a professora começa lá e ela dá um bocado de apostila. Aí, ela pega e manda a gente fazer... quem está dando aula? Somos nós. Aí, a gente faz. Eu compro muita revista, compro muita, muita revista de alfabetização, de Projetos... essas revistas que são R\$ 7,00, R\$ 6,00 [...] desde 2004 que eu trabalho com o “Guia do Professor”. A primeira vez que apareceu a revista... eu tenho a número um. Comecei em 2004. Aí, eu comecei a comprar, eu comecei a me interessar, até porque todos os assuntos [...] dão dicas, como é que a gente faz, e aí, você trabalha. Então eu tenho a revista do professor do Ensino Fundamental e Educação Infantil. Aí, tem o Projeto, é outra revista, também. Os Projetos Educacionais, que tem do infantil e tem do Fundamental, também... porque eu compro as duas. Educação infantil. Nós tínhamos essa disciplina, nós tínhamos apostila, porque a nossa aula também... não era assim presencial. Tinha a professora, mas a gente assistia por televisão. Eu não sei, eu vou fazendo, eu vou lendo aquelas revistas, eu vou fazendo, eu vou tentando (PROFESSORA CINDERELA).

Hoje, podemos afirmar que existem vários cursos que possuem a função de favorecer a formação continuada do professor. Quando a professora menciona “a gente assistia por televisão”, fica claro que os cursos aos quais se referia eram cursos semipresenciais.

Os cursos de formação continuada para professores - à distância, semipresenciais ou presenciais possuem a mesma finalidade: atender as necessidades do professorado na construção do conhecimento. Independente das finalidades, todos eles possuem dificuldades que permeiam o processo ensino-aprendizagem.

As disciplinas na modalidade semipresencial são marcadas por encontros ocasionais presenciais e por atividades não-presenciais nas quais o aluno deverá desenvolver e realizar atividades que são propostas pelo professor. No entanto, sendo a interação entre professor-aluno importante para o processo ensino-aprendizagem, pode ser que ocorram dificuldades nesse tipo de modalidade de ensino.

Camillo (2010, p. 122), em recente pesquisa sobre os cursos semipresenciais, elencou algumas dificuldades encontradas tanto na percepção dos professores quanto na percepção dos alunos. Na percepção dos professores, a pesquisadora citou algumas dificuldades encontradas: pouca participação dos alunos, grande demanda do componente on-line, pouca familiaridade dos alunos com o ambiente on-line, má organização dos tópicos estudados em cada fórum, pouca participação dos professores, pouco estímulo aos alunos por parte dos professores e falta de experiência dos professores no componente on-line.

Na percepção dos alunos, parece haver menos dificuldades relacionadas aos cursos semipresenciais se comparada à percepção dos professores. São elas: pouca participação dos alunos, a falta de tempo para participar mais, grande demanda do componente on-line, o despreparo dos alunos, a dificuldade de acesso e a timidez de alguns alunos.

Seja como for, acreditamos que o educador do século XXI precisa estar preparado para enfrentar as constantes mudanças que ocorrem durante sua trajetória profissional, o que implica em identificar a melhor forma de ajudar o aluno no seu desenvolvimento, na sua aprendizagem, além de saber compartilhar as informações importantes sobre sua prática, buscando ter uma atitude colaborativa, entendendo a tecnologia como mais uma forma de apropriar-se do conhecimento, até porque, hoje tudo parece girar sob o formato virtual, e procurar se expressar, aprender e se comunicar lidando com essa nova forma de comunicação é fundamental – as aulas semipresenciais propiciam esse exercício, essa nova forma de se relacionar com o mundo.

Vemos, ainda, que o mercado disponibiliza materiais que são consumidos pelos professores (as revistas pedagógicas) como subsídio à sua prática. Talvez esse espaço esteja

sendo ocupado em decorrência da ausência de formações que coloquem em evidência a relação teoria e prática.

Outro aspecto sobre o qual vemos ser essencial refletir é a formação continuada centrada na escola como locus privilegiado. Para além de cursos e palestras, é a reflexão coletiva sobre o fazer cotidiano, documentado e enriquecido teoricamente, um elemento fundamental da construção do saber e do saber-fazer docente.

Ainda nesta categoria, perguntamos quais seriam os conhecimentos fundamentais para uma boa atuação do professor alfabetizador, e obtivemos a seguinte resposta:

[...] pra alfabetizar, você tem que direcionar a escrita de acordo com a leitura, que é um ponto [...] Você [deve] ter assim um conhecimento é... como dizer? Porque a gente nunca está preparada, depende do momento... muita coisa é o momento que faz a pessoa [...] o português... a professora de alfabetização... ela tem que realmente ter uma letra, uma dicção... pra ser uma boa alfabetizadora, você tem que ter uma letra bem visível, uma dicção boa e realmente ler... porque é muito chato a gente falar isso, mas tem professor que não sabe ler. Ler. Ler. Ler mesmo. Ler com pontuação... porque você só pode cobrar uma leitura pra uma criança se realmente o professor quando vai ler uma história... você tem que dar aquela entonação de voz, você tem que [...] ter todo aquele mecanismo da leitura, que hoje não tem mais (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

A fala da Professora Branca de Neve sobre os quesitos fundamentais para boa atuação do professor alfabetizador valoriza apenas aspectos externos da leitura e da escrita, o que é perfeitamente justificado quando a alfabetização é vista apenas como o aprendizado da decodificação dos signos do sistema da escrita, alfabético e ortográfico em um ensino centrado no professor, enfatizando exercícios mecânicos de repetição e memorização, a partir de atividades sem significado para as crianças. No entanto, a disseminação de outra visão de alfabetização – como um processo de construção de conhecimento, amplia os objetivos da alfabetização para além do ensino de códigos, levando em conta, principalmente as práticas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2009).

Para concluir, solicitamos às professoras alfabetizadoras investigadas que falassem das características fundamentais para ser uma boa professora alfabetizadora, por entendermos que essa questão se insere em todas as categorias aqui mencionadas e discutidas. Sendo assim, colhemos os seguintes relatos:

[...] Uma boa alfabetizadora é aquela que se doa. Porque realmente pra você alfabetizar... é muito sublime, não é? Mas não é de uma hora pra outra que você já alfabetizou. Você realmente tem que ter muita dedicação. Você tem que ter paciência. O perfil de uma boa alfabetizadora é dedicação, paciência, porque enquanto você está ali jogando, ensinando [...] quando vai pra prática, que você olha que o menino não sabe ainda nem... no caso das vogais, que a gente começava pelas vogais, pelos amiguinhos e ia fazer um ditado dos amiguinhos, onde dizia o A, o menino escrevia o I... Isso aí é muita dedicação e muita paciência realmente, e você gostar. Porque tem muitas, muitas colegas da gente que vão pra uma sala de alfabetização porque não têm outra maneira, não tem outro jeito de ir... e educar é amor. Realmente você tem que ter dedicação, amor e ter muita paciência e criatividade (PROFESSORA BRANCA DE NEVE).

Se buscarmos o significado do verbo doar, nos depararemos com o seguinte resultado: “Transmitir gratuitamente a outrem” (FERREIRA, 2008). Assim sendo, não concebemos o trabalho do professor alfabetizador como aquele que se doa. Na realidade, estamos falando de uma relação de trabalho, que ocorre entre professor e aluno, em instituições educativas que se encontram fundamentadas em ideologias e amparadas por políticas públicas. Existe uma troca entre essas relações, que pode até não ser justa, mas ainda assim, o professor não executa seu trabalho gratuitamente.

A Professora Branca de Neve evidencia que o alfabetizador precisa de dedicação e muita paciência, além de ter que gostar de alfabetizar. Pensamos que todos esses quesitos apontados são importantes na realização de todo e qualquer trabalho, e não apenas no trabalho docente. Acreditamos que educar não é amor, como pontua a professora, mas cremos na importância do amor embasando qualquer trabalho, propiciando assim, dignidade ao trabalhador e ao próprio trabalho, principalmente aquele que lida crianças.

Outra professora pontuou da seguinte forma:

[...] Primeiro ela tem que gostar de criança. Ela tem que gostar de criança e querer desenvolver [...] teria que gostar e saber o objetivo da atividade que você está desenvolvendo. Tem que gostar. Ter conhecimento. Valorizar, principalmente aquela atividade (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

E acrescenta:

[...] esquecer... porque, às vezes... eu via muitas colegas minhas dizer: “Ah! Por que você fica aí, fazendo esse trabalho? Você ganha tão mal!? Aí, eu questionava com elas... para uma profissional, ela pode ganhar milhões mas, [é preciso ter dedicação]. Eu, por exemplo, tinha muita dedicação. Eu tinha, nós tínhamos dez meses, mas eu só tinha um mês de férias, um mês eu passava arrumando a minha sala (risos). Eu mudava todinho o visual da sala. Eu mudava as portas dos armários, material que faltava confeccionar... então, tudo eu... eu tinha dedicação mesmo [...] pode ser dedicação (PROFESSORA BELA ADORMECIDA).

Se um professor trabalha com crianças, é preciso que ele se sinta bem com elas para que ele execute bem o seu trabalho. Então esse aspecto também pontuado pela Professora Bela Adormecida é fundamental em sua trajetória profissional. Além desse aspecto, a professora pontuou mais alguns: ter conhecimento, querer se desenvolver, valorizar e gostar (não somente das crianças), mas também, do seu trabalho. Obviamente, essas características são fundamentais para o desenvolvimento do trabalho do professor alfabetizador, bem como de todos os trabalhos desenvolvidos nas mais variadas profissões.

Não muito diferente dos relatos já expostos, nos deparamos com a seguinte declaração: “[...] Paciência (risos) e dedicação. Paciência e dedicação. Eu acho que essas duas coisas são essenciais” (PROFESSORA CINDERELA). E, diante desse relato, perguntamos: “Paciência com o quê ou com quem?”. E a resposta foi:

[...] Com tudo e com todos (risos). Não, paciência com a criança. Não adianta você ser uma alfabetizadora, se você não tem paciência. Você vê as crianças assim... elas são muito danadas. Ah, mas com jeitinho, você conversa com eles... se você tem paciência, você consegue. Consegue domar aquele bichinho ali que está danado. Tem que ter paciência. Ter muita responsabilidade. Muita dedicação e conhecer o teu aluno... não só lá dentro da sala de aula, não [...] Você tem que saber; ter jogo de cintura, porque são várias as situações numa sala de aula, principalmente na escola pública, como eu já citei. A criança, às vezes, ela saiu de casa e ela não tomou café (desjejum), ela chega na escola com fome. Ela está doente, você não sabe, nem a família sabe... a criança está lá, sabe... toda descuidada... não toma banho... São várias coisas. Então, assim... você, às vezes... na escola pública, o professor ele é: professor, ele é pai, ele é mãe, ele é médico, é psicólogo, é... tudo (PROFESSORA RAPUNZEL).

Acreditamos que todas as características aqui pontuadas pelas professoras alfabetizadoras investigadas são importantes para o exercício do professor alfabetizador: paciência, dedicação, gostar de crianças, conhecimento, etc., mas não suficientes. Junto a essas características, salientamos a importância do aprofundamento, por parte do professor, no conhecimento do desenvolvimento das crianças e como se dá a aprendizagem para que o processo da alfabetização/letramento seja efetivado com sucesso na sala de aula. Se assim sucede, as brincadeiras, os jogos e os brinquedos, certamente, tornar-se-ão elementos fundamentais para a aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, é importante, além da formação inicial do professor específica para esse fim, a formação continuada, pelo fato do ato de ensinar estar envolto em uma complexa rede de relações, além de envolver questões que ultrapassam a dimensão pedagógica – questões estruturais, conjunturais e que também devem fazer parte das políticas educacionais.

Como Saul (1996), acreditamos que, a despeito de toda a complexidade que envolve a profissão do professor, é importante apostar no desenvolvimento de suas competências, como forma de auxiliar os educadores na assimilação e transformação da própria prática, favorecendo seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Ao longo do nosso estudo, analisando os relatos entre as professoras alfabetizadoras investigadas, envolvendo fazeres individuais, com realidades diversas, pudemos observar algumas semelhanças e diferenças. Dentre as principais semelhanças, destacamos:

- O sentimento de não se sentirem preparadas para atuarem profissionalmente no início de suas carreiras, em virtude de não existir congruência entre o que aprenderam na sua formação inicial e a realidade enfrentada em sua prática pedagógica;
- Parecem ter aprendido sua práxis com as professoras mais experientes;
- Sentiram-se/sentem-se pressionadas pelo sistema (escola), pais, e sem apoio para concretizarem as ações pedagógicas exigidas;
- As brincadeiras, os jogos e os brinquedos são vistos como importantes, mas não como fundamentais no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças;
- As atividades lúdicas ocorrem de forma esporádica;
- Conhecimento restrito sobre as práticas fundamentadas nos ideais construtivistas, embora afirmem, em vários momentos, seguir seus pressupostos;
- Vêem a Educação Infantil como importante período que antecede a alfabetização, auxiliando o professor e a criança nesse processo;
- As atividades lúdicas são confundidas com jogos pedagógicos;
- Acreditam que a alfabetização é a base do processo de escolarização
- Em geral, vêem a família distante do processo de escolarização de seus filhos.

E dentre as principais diferenças entre os discursos das professoras alfabetizadoras, observamos:

- A formação continuada, embora ocorra esporadicamente, é mais freqüente no presente que no passado recente;
- O trabalho desenvolvido pelas professoras alfabetizadoras nas décadas de 1970 e 1980 tiveram uma forma diferenciada do trabalho desenvolvido com as crianças que foram alfabetizadas a partir da década de 1990 – com atividades mais envolventes e interessantes para as crianças, incluindo mais jogos pedagógicos, as brincadeiras e os brinquedos;

- As professoras vêem as crianças da atualidade de forma muito diferente das crianças de outrora – mais expansivas e mais participativas.

Finalizando, necessário se torna o retorno à primeira pessoa no singular, em virtude do tema abordado neste estudo ter iniciado pelo desejo de uma única pessoa, a partir de sua própria história de vida. Dessa forma, não poderia deixar de registrar o quanto a realização desse trabalho reforçou as razões que me levaram a empreendê-lo – ressaltando a importância do conhecimento da cultura escrita para todas as crianças, de forma natural e prazerosa através das atividades lúdicas; a relevância do papel do professor alfabetizador no decorrer desse processo, e a busca pela eliminação do analfabetismo e dos males que acompanham esse fenômeno, como o princípio de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa e igualitária para todos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este trabalho pontuando sobre as mudanças culturais que vêm sendo observadas no mundo contemporâneo. Vimos que, com o advento da industrialização, essas mudanças se tornaram mais rápidas, originando várias conseqüências na vida das pessoas: o crescimento das cidades, a inserção da mulher no mercado de trabalho, novos tipos de moradia, buscando segurança, para citar algumas. Essas mudanças obrigaram as pessoas a buscarem novas formas de viver, de relacionarem-se entre si e com o mundo, implicando também na mudança da relação do adulto com a criança, incluindo aquilo que é inerente à criança - o brincar.

Em virtude das novas exigências impostas aos adultos por essas novas formas de viver, o papel do adulto nessa relação passou a ser resumido à compra de brinquedos fabricados para as crianças, os quais são por elas manuseados, sem a presença dos adultos, e muitas vezes, sem a presença de outras crianças. E cada vez mais, são oferecidas às crianças, infinidades de opções de entretenimento, para que elas possam brincar e se divertir: programas de TV, games, brinquedos, etc.

Juntamente com essas mudanças, em decorrência dos novos modos de vida, surge uma nova e significativa mudança na vida das pessoas: as crianças estão saindo de casa mais cedo para freqüentarem instituições educativas, cujo papel é, sobretudo, cuidar e educar as crianças nos primeiros anos de vida, buscando suprir a função que há pouco tempo era tão somente da família, em virtude da ausência dos pais que agora precisam se dedicar, quase que prioritariamente, ao trabalho – não necessariamente por opção, mas objetivando sobreviver num mundo de constantes e rápidas mudanças.

Certamente, estamos dirigindo nosso olhar àquelas crianças que têm a oportunidade de freqüentarem as escolas destinadas à educação infantil, o que não quer dizer que todas passem por essa experiência, já que não há obrigatoriedade de as famílias matriculem seus filhos

nessas instituições – para a tristeza dos professores alfabetizadores, como pudemos perceber em suas falas, implicando em maior dificuldade para elas e seus alunos, pois deverão ainda iniciar o processo que deveria, segundo seus depoimentos, ter iniciado na Educação Infantil, existindo assim clara diferença entre os alunos que freqüentaram as escolas destinadas à Educação Infantil e aqueles que estão iniciando no Ensino Fundamental.

Podemos afirmar, com base nos estudos sobre o tema, que é através do brincar que a criança consegue assimilar conhecimento, buscando superar as limitações que os jogos e as brincadeiras lhe propõem como desafios, e dessa forma, desenvolvendo-se como pessoa. Isso ocorre porque, ao brincar, as crianças são capazes de lidar com dificuldades complexas, as quais desenvolvem sua cognição e todo um processo psicológico, além de físico. Todo esse desenvolvimento é proporcionado pelas experiências vivenciadas ao brincar mescladas ao prazer, ao medo, à dor, àquilo que entende por bom e mau, em que a imaginação e a criatividade fluem livremente.

Diferente do que muitos adultos podem pensar – pais e professores -, a criança não precisa de um aparato tecnológico, ou brinquedos caros e sofisticados para brincar, para se desenvolver, para aprender. A criatividade e a imaginação podem “transportá-la” ou transformar qualquer simples objeto naquilo que ela almeja. Mas, para que isso ocorra é preciso que se proporcione à criança um espaço saudável e desafiador, com oportunidades desenvolvimento psicológico e emocional, favorecendo assim, a base de um bom desenvolvimento intelectual.

Partindo do pressuposto que as atividades lúdicas, envolvendo os jogos, os brinquedos e as brincadeiras, desempenham papel fundamental no desenvolvimento e na aprendizagem, especialmente da leitura e da escrita pela criança, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, buscamos primeiramente, verificar a existência ou não, dessa concepção a partir da década de 1970, até o tempo presente, levando em consideração a existência do alto índice de analfabetismo no nosso país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste do Brasil, tendo em vista contribuir para a reflexão sobre o processo da alfabetização e sobre as questões que ainda se apresentam às escolas e aos educadores na atualidade – repetência, evasão, fracasso escolar.

Entender a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo abrangente, do qual a escola faz parte, não sendo a única responsável por ele é importante, para que não caiamos na tendência de responsabilizar somente a escola pelo alto índice de analfabetos ou de alfabetizados funcionais que permeiam a nossa sociedade. No entanto, também é importante entender que a escola tem um papel a desempenhar nesse processo, e que a despeito de tantas

dificuldades encontradas nesse percurso, muito se pode fazer para efetivamente alfabetizar as crianças, não de uma forma que priorize somente a quantidade, como aquelas que, algumas vezes, se observa nos censos escolares, quando os professores se sentem pressionados a aprovarem o aluno para atingir a meta estabelecida, mas de uma forma qualitativa – na formação consciente do cidadão crítico e participativo na construção de uma sociedade melhor para todos.

Se por um lado, é importante que o professor tenha conhecimento a respeito do desenvolvimento da criança, por outro lado é importante que ele conheça as intenções do brincar – o que a nosso ver, a ele falta sedimentar; aprendendo os saberes sobre o brincar, suas implicações e benefícios para que este se torne um verdadeiro instrumento auxiliador no processo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita nas séries iniciais da educação escolarizada.

Salientamos que não é nosso intuito atribuir tão somente à ação do brincar das crianças no espaço escolar, mediada pelo professor, a responsabilidade pelo desenvolvimento e aprendizagem das crianças. No entanto, como foi possível constatar de decorrer desse estudo, essa ação aparece como uma necessidade, e se assim o é, e nós acreditamos nesta concepção, essa necessidade precisa ser satisfeita para que seus resultados possam emergir através daquilo que se tem por objetivo institucionalizado - o desenvolvimento integral das crianças.

Na Discussão dos Dados foi possível observar que apesar dos avanços ocorridos no campo da educação e do desenvolvimento humano, à ação do brincar no espaço da escola não é atribuído o caráter de fundamento para o desenvolvimento e aprendizagem da leitura e da escrita. O princípio de análise que nos permite esta afirmação pressupõe que ainda existe a “hora de brincar” e a “hora do sério”, em vez de ver, ter ou fazer do brincar um momento essencial para as crianças aprenderem e se desenvolverem.

Concordamos com Marzola *apud* Grossi (1992, p. 79) quando afirma que a formação de profissionais da educação não envolve apenas os professores, “mas todos aqueles que têm a ver com ensino-aprendizagem”. Essa formação de profissionais decorre de uma política que inclui, além de investimentos na formação, recursos materiais adequados (espaço físico estruturado com equipamentos e instrumentos didáticos).

Há que se pensar, portanto, a educação do educador, difundindo mais os conceitos sobre os jogos, os brinquedos e as brincadeiras entre os professores, e sua íntima ligação com o desenvolvimento das crianças e, conseqüentemente com a aprendizagem, para que estes entendam as brincadeiras, as atividades lúdicas, como ferramenta pedagógica fundamental durante esse período, proporcionando, assim, as condições para o desenvolvimento saudável

da criança e a aprendizagem eficaz dos primeiros anos de escolarização em que a leitura e a escrita aparecem como objetivo principal.

Nesse sentido, a pesquisa que aqui se encerra ampliou o entendimento a respeito da aprendizagem da leitura e da escrita pela criança, tendo como instrumento fundamental as atividades lúdicas.

Como foi possível perceber ao longo desse estudo, o processo da alfabetização envolve vários aspectos que necessitam de maior investigação - uma vez que a alfabetização constitui a base da escolarização, e o analfabetismo, se não combatido, tende a debilitar as instituições democráticas e a fortalecer as injustas relações de poder que caracterizam a natureza contraditória das democracias contemporâneas.

Assim sendo, consideramos que os resultados desse estudo podem constituir um material reflexivo-crítico sobre a presença do lúdico nos processos de alfabetização das crianças nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 8ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel. *Condição docente, trabalho e formação*. In: SOUZA, João Valdir Alves de (Org.). *A Formação de professores para a Educação Básica: dez anos da LDB*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História Social da criança e da família*. – Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

ALMEIDA, M.T.P. *Jogos divertidos e brinquedos criativos*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2004.

_____. *O brincar na educação infantil*. Revista Virtual EFArtigos - Natal/RN – volume 03 – número 01 – maio, 2005.

BOLÍVAR, Antônio. *Profissão Professor: O itinerário profissional e a construção da escola*. Bauru, SP: EDUSC, 2002.

BONAMINO, Alícia e MARTINEZ, Sílvia Alícia. *Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental: a participação das instâncias políticas do Estado*. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

BOSI, Ecléa. *O tempo vivo da memória. Ensaios de Psicologia Social*. São Paulo: Atêlie Editorial, 2003.

BOMTEMPO, Edda; HUSSEIN, Carmem Lúcia e ZAMBERLAN, M.A.T. *Psicologia do brinquedo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Nova Stella, 1986.

BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e Cultura*. São Paulo: Cortez, 2010.

BRUNER, J.S. *Uma nova teoria da aprendizagem*. Rio de Janeiro: Ed. Bloch, 1976.

BRITTO, Luiz Percival Leme. *Educação Infantil e cultura escrita*. IN: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suely Amaral (Orgs.) *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. *Leituras de infância e formação cultural*. Pátio – Educação Infantil Ano VII N° 20 JUL/OUT 2009.

BISSOLI, Michelle de Freitas. *Leitura e escrita na Educação Infantil: uma aproximação entre a Teoria Histórico-Cultural e as técnicas de Freinet*. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, 17., 2009, Campinas. Anais do 17º COLE, Campinas, SP,: ALB, 2009. Disponível em: <http://www.alb.com.br/portal.html>. Acesso em: 8 jul. 2010.

_____. *Educação Infantil: espaço de desenvolvimento de múltiplas linguagens para professores e crianças*. In: 16 Congresso de Leitura do Brasil, 2007, Campinas. Anais do 16 COLE, 2007.

BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3^a edição. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Lei 8.069/90 (1990). Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília, DF: Senado, 1990.

_____. Lei 9.394/96, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, v.84, n. 248, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial para a Formação de Professores. Brasília, MEC/SEF, 1999.

CAVALIERE, Ana Maria. *Entre o pioneirismo e o impasse: a reforma paulista de 1920*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.29, n.1, p. 27-44, jan./jun. 2003.

CHARMEUX, E. *Aprender a ler: vencendo o fracasso*. São Paulo: Cortez, 1995.

CARMO, Elisabete Regina do; CHAVES, Eneida Maria. *Análise das Concepções de Aprendizagem de uma Alfabetizadora bem-sucedida*. Cadernos de Pesquisa, n.114, p.121-136, novembro/2001.

CUNHA, Nylse H. S. *Brinquedoteca: um mergulho no brincar*. São Paulo. Maltese, 1994.

CHATEAU, J. *O jogo e a criança*. 2. ed., São Paulo: Summus, 1987.

CAMILLOO, Rogéria Dias. *Interação no componente on-line de cursos semipresenciais: um estudo de caso*. Rio de Janeiro: UFRJ/Faculdade de Letras/Programa Interdisciplinar de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Dissertação de Mestrado, 2010, disponível em: <http://www.lettras.ufrj.br/linguisticaaplicada/docs/dissert/rogeriacamillo.pdf>. Acesso em: 10 jun 2011.

CARTILHAS de alfabetização. http://www.crmariocovas.sp.gov.br/obj_a.php?t=cartilhas01

CONTI, L.; SPERB, T. M. (2001). *O brinquedo de pré-escolares: um espaço de resignificação cultural*. Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa, v.17, n.1.

CÓRIA-SABINI, Maria Aparecida. *Fundamentos da Psicologia Educacional*. São Paulo: Ed. Ática, 1988.

CIPRIANI, R. *Experimentos com Histórias de Vida: Itália-Brasil*. São Paulo: Vértice, 1988.

COLOMER, Tereza; CAMPS, Anna. *Ensinar a ler. Ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DEHEINZELIN, Monique. *Trilha: Educação, Construtivismo*, Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

DUARTE, Newton. (org.) *Sobre o construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas. SP: Autores associados, 2005. – (Coleções polêmicas do nosso tempo: 77).

DROUET, Ruth Caribe da Rocha. *Distúrbios da aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática, 1995.

DÓRIA, S. *A reforma de 1920 em São Paulo*. São Paulo: Monteiro Lobato & Cia. Editores, 1923 (Questões de ensino, v.1).

DEMARTINI, Zeila de B. F. *O coronelismo e a educação na Primeira República*. Encontro Anual do Ceru. São Paulo, vol.16, 17 a 19 de maio, 1989.

_____. *Infância, Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

ECA – *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei nº 8.069/90, BRASIL, 1997.

ELKONIN, Daniil. B. *Psicologia do jogo*. – São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FREITAS, Helena Costa Lopes de. *Novas políticas de formação: da Concepção negada à concepção consentida*. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org.). *Trajetórias e perspectivas da formação de Educadores*. São Paulo: Ed. UNESP, 2004.

FARIA, Ana Lúcia G. de; DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri; PRADO Patrícia Dias, (Orgs.). *Infância e Educação e Direitos Humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; MELLO, Suely Amaral. (orgs.). *O mundo da escrita no universo da pequena infância*. – 2 ed. – Campinas, SP: Autores Associados, 2007 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 93).

_____. *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. – Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção polêmicas do nosso tempo, 91).

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda, 1910 - 1989. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. – Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

_____. *Miniaurélio: O minidicionário da Língua Portuguesa*. Curitiba: Ed. Positivo, 2008.

FILHO, Durval Mazzei Nogueira. *O desafio da infância. Uma ideia na cultura: Há uma nova infância?* In: *Revista da Educação*. Volume 2. Ed. Segmento p. 6 – 17. São Paulo: 2009.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Alfabetização em Processo*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2003.

FALCÃO, Gerson Marinho. *Psicologia da aprendizagem*. São Paulo: Ed. Ática, 1985.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A formação e a profissionalização do educador*. In: SILVA, Tomáz Tadeu; GENTILI, Pablo (Orgs.). *Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo*. Brasília: CNTE, 1996. P. 75-105.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Ciclos ou Séries? O que muda quando se altera as formas de organizar os tempos-espacos da escola?* In: REUNIÃO ANUAL DA AMPED, 27, 2004, Caxambú, Minas Gerais, disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/27/diversos/te_luiz_carlos_freitas.pdf. Acesso em: 11 maio 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Cleomar Ferreira. *“Brinquedos e brincadeiras em grupos de meninos de diferentes culturas: uma análise da ludicidade”*. Mato Grosso: Universidade Federal do Mato Grosso 1993 (Dissertação de Mestrado).

GROSSI, Esther Pillar (Org.). *Paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

GALVÃO, Izabel. Henri Wallon: *Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1995 – (Educação e Conhecimento).

GAGNÉ, Robert M. *Como se realiza a aprendizagem*. Rio de Janeiro: Livros técnicos e científicos Editora. Rio de Janeiro, 1974.

GARCIA, Regina Leite. Apresentação. In: _____. (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. In: _____. (Org.). *Novos olhares sobre a alfabetização*. - São Paulo: Cortez, 2004.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens – o jogo como elemento da cultura*. – São Paulo: Perspectiva, 1996.

HARRIS, Theodore L. *Dicionário de alfabetização: vocabulário de leitura e escrita*. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis: Vozes, 1997.

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Disponível em:
<http://educarparacrescer.abril.com.br/nota-da-escola/> Acesso em: 10 jun/2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira 2008. *Estudos e Pesquisas – Informações demográficas e sócio-econômicas*, n. 23. Rio de Janeiro, 2008.

IPA –International Play Association, 1979. Associação Internacional pelo Direito da criança, 1997. Disponível em: www.ipadireitodebrincar.org.br. Acesso em: 27dez/2010.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar; BOLZAN, Dóris Pires Vargas. *Construção da profissão docente/professoralidade em debate: desafios para a educação superior*. In: CUNHA, Maria Isabel da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita; formação de professores em curso*. Ed. Ática, São Paulo: 2004.

_____. *As crianças de 0 a 6 anos nas Políticas Educacionais no Brasil: Educação Infantil e é Fundamental*. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 797-818, out. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

KAMII, C. e DEVRIÈS, R. *Jogos em grupo na educação infantil. Implicações na Teoria de Piaget*. São Paulo: Trajetória Cultural, 1991.

KULHMANN JR. M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediações, 2001.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. *O jogo e a educação infantil*. – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n. 9394/96) – Disponível em: <http://www.mec.gov.br>

LANG, Alice Beatriz da S.C. *História Oral: muitas dúvidas, poucas certezas, uma proposta*. In: MEIHY, José Carlos S. B. *(Re) introduzindo história oral no Brasil*. São Paulo: Xamã, 1996.

LIMA, Adriana Flávia Santos de Oliveira. *Pré-escola e Alfabetização*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

LEONTIEV, A. N. *Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar*. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

LIBÂNIO, J. B. *Caminhada da Educação libertadora: de Medellín a nossos dias*. Artigo publicado na Revista de Educação AEC. Educação Libertadora participando da luta social – v. 26, nº 105, out/dez. 1997. – Brasília: AEC, 1997.

LAKATOS, Eva Maria & MARCONI, Marina de Andrade. *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LAVILLE, C & DIONNE, J. A. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

MOÇO, Anderson. Revista Nova Escola. Ano XXVI – Nº 239 – janeiro/fevereiro de 2011.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. *Brincar: prazer e aprendizado*. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MOYLES, Janet R. *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MACEDO, Lino de; BARREIRA, Sônia. Devolutiva à Revista Veja sobre os artigos “Construtivismo e destrutivismo” de 21 de abril de 2010. <http://www.escolatoulose.com.br>

MATUÍ, Jiran. *Construtivismo: Teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino*. São Paulo: Moderna, 1995.

MARTINS, Lígia Maria. *Análise sócio-histórica de processo de personalização de professores*. Marília/SP: UNESP, 2001 (Tese de Doutorado).

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os Sentidos da Alfabetização*. – São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Educação e Letramento*. – São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *História dos Métodos de Alfabetização no Brasil*. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, promovido pelo Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, realizado em Brasília, em 27/04/2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) *Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

_____. *O desafio do conhecimento. Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

_____. *O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde*. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2000.

MELLO, Suely Amaral. “*Algumas implicações pedagógicas da Escola de Vygotsky para a educação infantil*”. Artigo publicado na revista Pro-posição/Faculdade de Educação. UNICAMP, Campinas, v. 10, n. I (28), mar.99.

_____. *O processo de aquisição da escrita na educação infantil: contribuições de Vygotsky*. In: GOULART, A. L e MELLO, S.A. (orgs.) *Linguagens Infantis: outras formas de leitura*. Campinas-SP: Autores Associados, 2005.

MEC/SEF/DPE/COEDI. *Propostas pedagógicas e currículo em educação infantil*. Brasília, 1996.

MUDADO, Tereza Harmendani. *Revista Virtual GIS (Gestão de Iniciativas Sociais) do Laboratório de Tecnologia e Desenvolvimento Social (Programa de Engenharia de Produção da COPPE/UFRJ) ISSN: 1808 – 6535, Publicado em junho de 2008.*

MUKHINA, V. *Psicologia da idade pré-escolar*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil, 1994.

NÓVOA, Antônio. *A formação de professores e profissão docente*. In: NÓVOA, A (coord.). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

_____. *Vida de professores*. Porto: Porto Editora, 1986.

_____. *Professores: Imagens do futuro presente*. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2009.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. *A Criança visível*. In: *Revista da Educação*. Volume 2. Ed. Segmento. São Paulo: 2009.

OLIVEIRA, João B. A. e SCHWARTZMAN, Simon. *A escola vista por dentro*. São Paulo: Instituto Ayrton Sena, 2002.

ONU - Organização das Nações Unidas - Declaração Universal dos Direitos da Criança, 1959. http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm

PAPALIA, Diane E., OLDS, Sally Wendkos. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org.) *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

PIAGET, J. *A Psicologia da criança*. Rio de Janeiro: Bertrand, 1998.

QUEIROZ, Maria Isaura. *Relatos Orais: do indizível ao dizível*. In: SIMSON, Olga. *Experimentos com Histórias de Vida*. São Paulo: Vértice, 1987.

ROSSLER, João Henrique. *Construtivismo e alienação: As origens do poder de atração do Ideário Construtivista*. In: Newton Duarte (Org.). *Sobre o Construtivismo: contribuições a uma análise crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005 – (Coleção polêmicas do nosso tempo: 77)

RUDOLFO, Ricardo. *O brincar e o significante: um estudo psicanalítico sobre a constituição precoce*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

Revista Escola, *Alfabetização*. Ed. Abril. São Paulo. ANO XXVI – nº 239 de janeiro/fevereiro de 2011.

Revista Virtual EFArtigos, Vol. 3 nº 1, maio/2005. Disponível em: ludus-blog.blogspot.com/.../o-brincar-na-educao-infantil-artigo.html. Acesso em 5 abr/2011.

Resolução CNE/CB nº 5, de 17 de dezembro de 2009 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação Fundamental. Disponível em: <http://www.mec.gov>.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Os fazeres na educação infantil*. (Orgs.). São Paulo: Cortez, 1998.

SMOLKA, Ana Luíza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. – São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1993.

SAUL, Ana Maria. *Uma nova lógica para a formação do educador*. IN: bicudo, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves da (Orgs.). *Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade*. São Paulo: Ed. UNESP, 1996.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). *A entrevista na Pesquisas em Educação: a prática reflexiva*. Brasília: Plano, 2002.

SOARES, L. E. *O Rigor da Indisciplina: ensaios de antropologia interpretativa*. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Alfabetização e letramento na Educação Infantil*. Pátio – Educação infantil. Porto Alegre: Ed. Artmed, Ano VII nº 20 jul/out 2009.

SIAULYS, Mara. O. de Campos. *Brincar para todos*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial SEESP, 2005.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. *O lúdico na formação do educador*. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

_____. *Brinquedoteca: o lúdico em diferentes contextos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. *O lúdico na formação do educador*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: Reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1999.

TALLAFERRO, A. *Curso básico de psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

TFOUNI, Leda V. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

UEMEURA, E. *O brinquedo e a prática pedagógica*. São Paulo: PUC, 1988 (Dissertação de Mestrado).

UNESCO. Educação como exercício de diversidade. Brasília: UNESCO. MEC, ANPEd. 2005 – (Coleção educação para todos; 6).

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. Edição eletrônica: Ed Ridendo Castingat Mores (www. Jahr.org). Versão para eBookBrasil.com. Setembro, 2001.

_____. *A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança*. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais. Artigo publicado em Junho de 2008.

_____. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. Obras Escogidas vol. I. Madrid: Visor, 1991.

_____. Et al., *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo-SP: Ícone/Edusp, 1998.

_____. *La coletividad como fator de desarrollo del niño deficiente*. Em Obras Escogidas V. Fundamentos de defectologia. Madrid: Ed Visor, 1997.

_____. *A pré-história da língua escrita*. In: *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

VIGOTSKY, L. S. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. São Paulo, Ícone: Edusp, 1988.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler – e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Ed. QualityMark, 1997.

VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de & VALSINER, Jaan. *Perspectiva co-construtivista na psicologia e na educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

WINNICOTT, W. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

ZORZI, Jaime Luiz. *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Ates Médicas, 1998.

ZABALZA, Miguel A. *Qualidade em Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisa: “O lúdico e o processo de alfabetização/letramento na Educação Infantil: Uma análise dos (as) discursos dos professores (as)”.

Pesquisadora: Feb Stabenow

Orientadora da Pesquisa: Prof^a. Dr^a. Michelle de Freitas Bissoli

Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas

Convidamos o (a) Senhor (a) para participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer o trabalho dos professores que atuaram nas séries iniciais ou alfabetização nas décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000, nas escolas públicas municipais na cidade de Manaus.

Nosso objetivo principal consiste na reconstituição de um ideário sobre as relações entre o lúdico e os processos da apropriação da linguagem escrita, cujo resultado implicará na elaboração de material reflexivo-crítico que possa contribuir na formação inicial e continuada dos professores da Educação Infantil.

Esta pesquisa envolverá sua participação em cerca de 40 minutos através de uma entrevista semi-estruturada, na qual gostaríamos de saber sobre sua prática na área da educação e sua história de vida profissional como professora alfabetizadora. A senhora está sendo convidada a fazer parte nesta pesquisa, porque entendemos que sua experiência como professora alfabetizadora será de grande valor no alcance dos objetivos traçados para esta pesquisa. No entanto, sua participação nesta pesquisa deve ser completamente voluntária. Outrossim, informamos que senhora poderá, a qualquer momento, deixar de participar da pesquisa, mesmo que tenha concordado no início. Solicitamos que nos ajude a aprender mais sobre parte do processo histórico da constituição do ideário recente sobre letramento, alfabetização e sobre a presença do lúdico nesse processo, o que poderá contribuir para compreender as idéias dos professores sobre a relação entre o lúdico e a alfabetização.

Durante a entrevista o entrevistador sentará com a senhora em um lugar tranquilo, no espaço da UFAM, previamente escolhido, ou se for melhor para a senhora, a entrevista poderá ocorrer em sua residência. A mesma será gravada e, posteriormente, transcrita para a análise dos dados. As gravações serão devidamente arquivadas e terão o tratamento adequado como todo material da pesquisa segundo a legislação vigente.

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais, e não oferece riscos à dignidade humana. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem criteriosamente, aos

procedimentos da Ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde.

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, as entrevistas serão identificadas com um código e não com seu nome. Somente a pesquisadora e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa o (a) Sr. (a) não terá nenhum benefício direto. No entanto, esperamos que sua participação nos ajude a descobrir mais sobre ideário recente sobre letramento, alfabetização e sobre a presença do lúdico nesse processo, beneficiando assim as crianças pequenas que participam deste processo.

A senhora não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Sendo assim, torna-se necessário o preenchimento dos itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os esclarecimentos acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu interesse em participar da pesquisa.

Nome do participante: _____

Local e data: _____, _____ de _____ de 2010.

Assinatura do participante

Feb Stabenow Cel. 9981.6455
Universidade Federal do Amazonas
Av. Gen. Rodrigo Octávio Jordão Ramos, 3000
Coroado Campus - FACED
E-mail: febstabenow@yahoo.com.br

ANEXO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO – MESTRADO EM EDUCAÇÃO
 Fone /Fax (092) 3647-4396

EXAME DE QUALIFICAÇÃO

Nome: Feb Stabenow

Data: 30/08/2010

Horário: 14:00 horas

Local: Sala da Coordenação do PPGE

Banca:

Prof^a. Dr^a. Michelle de Freitas Bissoli – Presidente

Prof^a. Dr^a. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante – Membro

Prof^a. Dr^a. Ana Alcídia de Araújo Moraes – Membro

Título do Trabalho: *Histórias de Vida de Professoras Alfabetizadoras: Reflexões sobre o Lúdico e a aprendizagem da Leitura e da Escrita pela Criança.*

Após a avaliação do trabalho, a banca considerou a mestranda como **APROVADA.**

Manaus, 30 de Agosto de 2010.

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "mb", with a long horizontal line extending to the right.

Prof^a. Dr^a. Michelle de Freitas Bissoli

Presidente

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Luciola Inês Pessoa Cavalcante".

Prof^a. Dr^a. Lucíola Inês Pessoa Cavalcante

Membro

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Ana Alcídia de Araújo Moraes".

Prof^a. Dr^a. Ana Alcídia de Araújo Moraes

Membro