

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇÕES  
FRENTE À INFÂNCIA E À LUDICIDADE**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**Jamily Charão Vargas**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O ENSINO  
FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇÕES  
FRENTE À INFÂNCIA E À LUDICIDADE**

**por**

**Jamily Charão Vargas**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes**

**Santa Maria, RS, Brasil**

**2010**

**Universidade Federal de Santa Maria  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,  
aprova a Dissertação de Mestrado

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O ENSINO FUNDAMENTAL  
DE NOVE ANOS: CONCEPÇÕES FRENTE À INFÂNCIA E À  
LUDICIDADE**

elaborado por  
**Jamily Charão Vargas**

Como requisito parcial para a obtenção do grau de  
**Mestre em Educação**

**COMISSÃO EXAMINADORA:**

**Helenise Sangoi Antunes, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> – UFSM**  
(Presidente/Orientadora)

**Eliane Terezinha Peres, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> – UFPEL**

**Diana Carvalho de Carvalho, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> – UFSC**

**Valeska Fortes de Oliveira, Prof. Dr. – UFSM**  
(suplente)

Santa Maria, 26 de fevereiro de 2010.

V297p Vargas, Jamily Charão.

Professoras alfabetizadoras e o ensino fundamental de nove anos :  
concepções frente à infância e à ludicidade / Jamily Charão Vargas ;  
orientadora Helenise Sangoi Antunes. – Santa Maria, RS, 2010.  
190 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de  
Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação. 2. Ensino fundamental. 3. Práticas lúdicas. 4. Infância.  
5. História de vida. 6. Práticas docentes. I. Antunes, Helenise Sangoi.  
II. Título. III. Concepções frente à infância e à ludicidade.

CDU: 37  
373.31

Ficha catalográfica elaborada por  
Denise Barbosa dos Santos - CRB-10/1456

Felicidade é a gente poder olhar para trás e encontrar esse vago mundo em ‘sol menor’ que se chama infância. Adivinhação da vida. Bem sei que, com muita gente, acontece essa coisa estranha: torna-se adulto sem ter sido criança. Ou, o que é pior: ter sido criança sem ter tido infância.

A infância, para mim, não é apenas e simplesmente uma idade, mas justamente aquele mundo de pequeninas coisas que tornam inconfundível na lembrança um tempo de alegria, um tempo em que conhecemos a felicidade sem ao menos nos apercebermos dela.(...)

Sim: posso encontrá-la viva, intensa, apenas volto o rosto, em cada curva da lembrança. (...)

(J G de Araújo Jorge, 1969)

## **AGRADEÇO...**

À Deus, pela vida e pela fé.

Aos meus pais, Jane e George Nei pelo carinho e dedicação desde a minha infância, me possibilitando caminhos para estudar e crescer. E às minhas irmãs, Janaína e Jaciéli pela amizade.

Ao meu Amor, Fabricio, pelo apoio, compreensão e companheirismo em todos os momentos.

À minha avó, Maria Herondina, pelas orações, pelas preces e pela confiança em mim.

À amiga e colega Elinara, pela amizade sincera.

À orientadora Helenise, pela atenção e dedicação dispensada ao nosso trabalho no decorrer destes dois anos.

A todos os colegas do GEPFICA, pelos momentos de trabalho, de crescimento pessoal e profissional.

Às professoras Carlinda, Marta e Joze, por confiarem suas histórias de vida pessoal e profissional à este trabalho, possibilitando a investigação de concepções docentes.

Às professoras Valeska, Eliane e Diana, pela disponibilidade em avaliar este trabalho.

## **RESUMO**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E O ENSINO FUNDAMENTAL DE NOVE ANOS: CONCEPÇÕES FRENTE À INFÂNCIA E À LUDICIDADE**

AUTORA: JAMILY CHARÃO VARGAS  
ORIENTADORA: PROF<sup>Fa</sup> DR<sup>a</sup> HELENISE SANGOI ANTUNES  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2010.

Este trabalho de pós-graduação está vinculado à linha de pesquisa LP1, intitulada Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. Concentra-se na história de vida de três professoras, tendo como objetivo geral investigar as concepções construídas frente às infâncias e às práticas lúdicas, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional destas professoras, perante a ampliação do Ensino Fundamental. Para tanto, utiliza-se uma abordagem qualitativa, com o Método Estudo de Caso do tipo Histórias de Vida, tendo como instrumentos de coleta de informações as autobiografias escritas e as entrevistas semi-estruturadas com as colaboradoras da pesquisa. A partir da reconstrução de suas histórias de vida, as três colaboradoras narraram suas representações de infâncias e de prática lúdicas, construídas no decorrer de toda sua trajetória pessoal e profissional. Apóia-se nos estudos de Priores (2007, 1995), Corazza (2000, 2002), Áries (2006), Negrine (2000), Fortuna (2004), Kishimoto (2006, 2008), entre outros que abordam a infância e as práticas lúdicas; em estudos de Nóvoa (1992, 1995), Pereira (2000), Tardif (2000, 2002), Imbernón (2005), Sacristán (2006), entre outros que estudam a formação e saberes docentes; bem como nas Leis, Pareceres e Orientações Legais para a ampliação do Ensino Fundamental. Acredita-se que a implementação do Ensino Fundamental de nove anos abre espaços para a discussão das infâncias e das atividades lúdicas entre os professores, em busca de práticas consistentes para as novas perspectivas apontadas para o trabalho didático e pedagógico com as crianças de seis anos de idade. Considera-se a relevância das Orientações e Relatórios do Ministério da Educação (2004a, 2004b, 2006, 2007) para que este trabalho no novo primeiro ano do Ensino Fundamental ocorra numa perspectiva lúdica, abordando um ambiente alfabetizador e respeitando o desenvolvimento integral da infância. Nesse sentido, esta pesquisa configura momentos importantes de aproximação com as concepções sobre a infância e o brincar, apontando hipóteses para a construção de práticas que respeitem as infâncias e valorizem os aspectos lúdicos dentro das salas de aula do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Palavras-chaves: Infâncias; Práticas lúdicas; História de Vida; Ensino Fundamental de nove anos.

## **ABSTRACT**

Dissertação de Mestrado  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Universidade Federal de Santa Maria

### **LITERACY TEACHER AND NINE-YEARS-LONG BASIC EDUCATION: CONCEPTIONS ABOUT CHILDHOOD AND LUDIC ACTIVITIES**

AUTORA: JAMILY CHARÃO VARGAS  
ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup> DR<sup>a</sup> HELENISE SANGOI ANTUNES  
Data e Local da Defesa: Santa Maria, 26 de fevereiro de 2010.

This post-graduation study is linked to the LP1 research area, called Teacher Training and Professional Development, of Education Post-Graduation Program from *Universidade Federal de Santa Maria*. Its focus is in three teachers' life history, aiming to study the childhood and ludic activities conceptions, during the personal and professional life trajectory of the teachers, with the basic education enlargement. A qualitative approach is used, with the Case Study Method of the type Histories of Life, tends as instruments of collection of information the written autobiographies and the semi-structured interviews with the collaborators of the research. Starting from the reconstruction of their life histories, the three collaborators narrated their representations of childhoods and ludic activities, built in their personal and professional trajectory. It leans on in the studies of Priors (2007, 1995), Corazza (2000, 2002), Aries (2006), Negrine (2000), Fortune (2004), Kishimoto (2006, 2008), among others that approach the childhood and the ludic activities; in studies of Nóvoa (1992, 1995), Pereira (2000), Tardif (2000, 2002), Imbernón (2005), Sacristán (2006), among others that study the training teacher and teacher knowledge; as well as in the Laws, Opinions and Legal Orientations for the enlargement of the Basic Education. It is believed that the implementation of the Basic Education of nine years opens spaces for the discussion of the childhoods and of the ludic activities among the teachers, in search of solid practices for the new pointed perspectives for the didactic and pedagogic work with the six year-old children. It is considered the relevance of the Orientations and Reports of Ministry of Education (2004a, 2004b, 2006, 2007) to this work in the new first year of the Basic Education happens in a ludic perspective, approaching a literacy atmosphere and respecting the integral development of the childhood. In that sense, this research configures important moments of approach with the conceptions of childhood and ludic activities, pointing hypotheses for the construction of practices that respect the childhood and value the ludic aspects inside of the classrooms of the first year of the Basic Education of nine-years-long.

Keywords: Childhood; Ludic activity; Histories of Life; Basic Education of nine-years-long.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FOTO 1 – Brincando – 1 ano – 1986.....	16
FOTO 2 – Com os pais – 1 mês – 1985.....	16
FOTO 3 – Brincando com Boneca – 5 anos – 1990.....	16
FOTO 4 – Brincando com os primos – 3 anos – 1988 .....	17
FOTO 5 – Andando de Bicicleta com uma amiga – 4 anos – 1989 .....	17
FOTO 6 – Brincando com as irmãs na oficina - 10 anos – 1995 .....	17
FOTO 7 – Ingresso na escola - 5 anos – 1991.....	18
FOTO 8 – Na escola – 8 anos – 1994 .....	18
FOTO 9 – Desfile 7 de setembro – 1991 .....	18
FOTO 10 – Formatura – Fev/2008 .....	24
FOTO 11 – GEPFICA – 2008 .....	24
FOTO 12 – Projeto na escola – 2008 .....	24

## **LISTA DE TABELAS**

TABELA 1 – Organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil/ nomenclatura.....	136
---	-----

## **LISTA DE ANEXOS**

ANEXO A – Construção da Autobiografia.....	191
ANEXO B – Roteiro de Entrevistas.....	192
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	193
ANEXO D – Termo de Confidencialidade.....	194

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	13
<b>1 JUSTIFICATIVA: A INFÂNCIA E AS PRÁTICAS LÚDICAS AO LONGO DE UMA HISTÓRIA DE VIDA</b> .....	17
<b>2 PASSO A PASSO... A METODOLOGIA ESCOLHIDA</b> .....	27
<b>2.1 O entrelaçar de trajetórias pessoais e profissionais... A história de vida</b> .....	30
<b>2.2 Para recordar... Em busca de memórias e reflexões das alfabetizadoras</b> .....	33
2.2.1 Escrevendo sobre si... As autobiografias docentes .....	34
2.2.2 Em busca de mais informações: As entrevistas semi-estruturadas .....	34
2.2.3 Questões de ética na pesquisa autobiográfica.....	37
<b>2.3 Quem são as Alfabetizadoras? Conhecendo as colaboradoras da pesquisa...</b> .....	39
2.3.1 Professora Carlinda: O valor da experiência .....	40
2.3.2 Professora Marta: Em busca de conhecimentos científicos.....	43
2.3.3 Professora Joze: Articulando teoria e prática .....	45
<b>2.4 Elementos significativos nas narrativas: Construindo dimensões para análise</b> .....	48
<b>3 LEMBRANÇAS SOBRE INFÂNCIAS E PRÁTICAS LÚDICAS</b> .....	50
<b>3.1 Era uma vez “a Infância” e as vivências lúdicas: conceitos e concepções enraizadas na história</b> .....	51
<b>3.2 Tempos de Infâncias e Momentos de ser criança.</b> .....	60
<b>3.3 As infâncias e a Cultura Lúdica da Atualidade: “Não basta ser criança para ter uma infância”</b> .....	78
<b>4. PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE</b> .....	92
<b>4.1 Reconstruindo os processos de formação primária: lembranças de infâncias e de atividades lúdicas na escola básica</b> .....	93
<b>4.2 A formação de professores que trabalham com a infância: transformações e tendências educacionais.</b> .....	105
<b>4.3 Da escolha profissional à formação docente: Narrativas que permeiam a construção de saberes e a articulação teoria x prática</b> .....	120
<b>5. AS PRÁTICAS DOCENTES E A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL</b> .....	131
<b>5.1 Regulamentações Legais para o Ensino Fundamental de nove anos: Narrativas sobre as novas perspectivas e implementações.</b> .....	132
<b>5.2 Narrativas sobre alfabetização: olhares para as infâncias e as práticas lúdicas</b> ..	146
<b>5.3 As professoras alfabetizadoras e o trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: desafios e possibilidades</b> .....	156
<b>6 REFLEXÕES FINAIS: AS INFÂNCIAS E AS PRÁTICAS LÚDICAS EM QUESTÃO</b> .....	174
<b>7 REFERÊNCIAS:</b> .....	178
<b>ANEXOS</b> .....	190

## INTRODUÇÃO

Com a reformulação no Sistema de Ensino Básico, que antecipa para seis anos o ingresso obrigatório das crianças na escola, muitas questões passam a ser discutidas, como a estrutura, organização, administração e o currículo escolar. Diante disso, a formação do professor alfabetizador que irá trabalhar com a nova turma de crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos também precisa ser repensada.

Perante esta política pública de ampliação do Ensino Fundamental e da necessidade de repensar a formação dos professores, abrem-se espaços para discutir a infância e o brincar nesta nova perspectiva, uma vez que as orientações elaboradas e/ou publicadas pelo Ministério da Educação<sup>1</sup> atentam para a singularidade da infância e a importância das atividades lúdicas, de forma que estes elementos sejam estudados e repensados.

As questões organizacionais, estruturais, sociais e políticas vêm à tona e são abordadas nesta pesquisa. No entanto, a principal preocupação desta recai sobre o trabalho pedagógico que vem sendo praticado a partir da ampliação do Ensino Fundamental. Nessa perspectiva, acredita-se que as infâncias e as práticas lúdicas necessitam ser estudadas e analisadas pelos próprios profissionais da educação que têm como responsabilidade trabalhar com as crianças de seis anos de idade.

É importante ressaltar que ao se utilizar do termo “ludicidade”, no próprio título desta investigação, está-se referindo ao “brincar” em suas dimensões espontâneas e/ou educativas. Quando se fala em “ludicidade” pode-se referir a diferentes representações que permeiam esta palavra, no entanto os significados não se encontram facilmente nos dicionários da língua portuguesa, e por isso se refere aqui à representação dada à palavra nesta pesquisa. Diante disso, ao longo da escrita optou-se por aderir termos como “atividades ou práticas lúdicas”, “lúdico”, “brincar”, “jogos”, “brinquedos” e “brincadeiras”, utilizados como sinônimos para o termo “ludicidade”.

O brincar, por suas possibilidades de desenvolvimento emocional, de conhecimento de si, de socialização, de aprendizagem e significação dos conhecimentos, de espontaneidade e de criatividade, é a “palavra-chave” para o trabalho com os pequenos do 1º ano. Para Fortuna (2004),

---

<sup>1</sup> “Ensino Fundamental de nove anos: orientações gerais” (2004a); “Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade” (2007)

Brincamos ou jogamos para dominar angústias e controlar impulsos, assimilando emoções e sensações, para tirar as provas do eu, estabelecer contatos sociais, compreender o meio, satisfazer desejos, desenvolver habilidades, conhecimentos e criatividade. (FORTUNA, 2004, p. 50)

Assim, é inegável a importância das atividades lúdicas para o desenvolvimento das crianças que ingressam na escola. O Ministério da Educação, a partir da publicação “*Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*” (2004a), salienta que na primeira infância, precisamente na fase dos seis anos de idade, a criança vai aprendendo múltiplas linguagens “sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz-de-conta, ou seja, o brincar” (Brasil, 2004a, p.20). Mais uma vez, retoma-se a importância de olhar para a infância e para as práticas lúdicas no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças no início de sua escolarização.

Há mudanças em relação à infância, uma vez que essa fase é influenciada pelas novas perspectivas que afetam diretamente no processo inicial de escolarização e de ensino-aprendizagem das crianças. Diante disso, as práticas lúdicas dentro da sala de aula, da escola, nos processos de aprendizagens, é uma possibilidade para amenizar impactos destas transformações, para permitir que as crianças continuem vivenciando a infância mesmo que já não frequentem a educação infantil.

O ato de brincar está cada vez mais diferente no cotidiano das crianças, e por muitas vezes, essas se afastam das práticas lúdicas mais cedo devido aos avanços e mudanças da sociedade atual, como se pode perceber nas contribuições de Santos (2000):

Culturalmente somos programados para não sermos lúdicos. Basta lembrarmos quantas vezes em nossas vidas já ouvimos frases como estas: “Chega de brincar, agora é hora de estudar”; “Brincadeira tem hora”; “Fale a verdade, não brinque”; “A vida não é uma brincadeira”. E assim fomos construindo nossas idéias sobre o lúdico. (SANTOS, 2000, p.57)

Adultos e crianças podem perder, gradativamente, o interesse pelo lúdico, por atividades que os levem a brincar, por descontrações, pela espontaneidade e pela criação. Esta realidade é preocupante e desafiante, e frente a ela, a ampliação do Ensino Fundamental pode ser encarada de duas formas: como a formalização do ensino para crianças de seis anos, dando-lhes mais responsabilidades, compromissos e tirando delas uma infância mais espontânea, livre de escolhas, brincadeiras e jogos simbólicos; ou como uma oportunidade de envolver mais nos assuntos pedagógicos o brincar, repercutindo em práticas pedagógicas que envolvam as concepções de infância e de lúdico, construídas no decorrer destas mudanças.

Acredita-se que, ao longo dos processos de escolarização e formação docente e das trajetórias pessoais, a maneira que a infância e as práticas lúdicas foram vivenciadas pelas professoras repercute, hoje, nas concepções que elas têm frente estas temáticas, e assim, em suas práticas com as crianças em sala de aula. A reconstrução destas concepções docentes é uma forma de repensar as práticas pedagógicas frente às crianças, conhecendo a própria infância destas professoras e as práticas lúdicas vivenciadas no decorrer de suas vidas.

Primeiramente, será justificado o surgimento deste trabalho e a importância dele para a educação e a linha de pesquisa LP1: “Formação, Saberes e Desenvolvimento Profissional”, da qual faz parte. Assim, descreve-se o encontro entre pesquisadora e temática - o encontro da própria história de vida, dos trabalhos e das experiências ao longo da trajetória pessoal e profissional - com a elaboração e o desenvolvimento desta investigação. É importante salientar que a história de vida foi escrita de forma pessoal e o restante da dissertação impessoal.

Após, é abordada, “passo a passo”, a metodologia utilizada na pesquisa. Assim, refere-se: à metodologia qualitativa, que busca uma aproximação em relação a todo o processo de investigação; ao método estudo de caso, a partir da investigação de casos específicos de três professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos; ao trabalho com as histórias de vida, que permite lembrar a trajetória de vida das professoras que fizeram parte da pesquisa por meio de suas autobiografias escritas e das entrevistas semi-estruturadas realizadas.

Assim, neste momento são descritos e explicados os instrumentos de produção de conhecimentos utilizados na investigação: as autobiografias escritas pelas professoras e as entrevistas semi-estruturadas realizadas com as professoras, gravadas e transcritas. A partir dos dados disponíveis, foi possível a análise que contribuiu para a busca de reflexões em relação às concepções docentes. As professoras foram escolhidas a partir de contatos singulares, que despertou o interesse em convidá-las a serem participantes desta pesquisa. A elas, refere-se ao longo da pesquisa como “colaboradoras”, visto que contribuíram para que esta investigação pudesse acontecer, colaborando a partir da rememoração e da disponibilização de suas narrativas.

Para iniciar a abordagem teórica da investigação, refere-se à história da infância, em como este período da vida foi encarado ao longo do tempo e como, hoje, ele vem sendo vivenciado. Articula-se, neste momento, a infância de cada colaboradora da pesquisa, em busca de concepções de quando eram criança e dos momentos em que vivenciaram a infância

e o brincar ao longo de suas trajetórias pessoais. Posteriormente, aproxima-se da trajetória de formação destas professoras, entrelaçando suas narrativas de escolarização e de formação docente com a história da formação de professores do Brasil. Assim, abordam-se concepções de infância e de lúdico também no decorrer dos processos formativos, desde a escola, a escolha da profissão e os saberes docentes ao longo da trajetória profissional.

O tópico seguinte aproxima-se das narrativas da prática docente das colaboradoras, até o momento presente, apontado seu trabalho docente nas classes de 1º ano. Assim, aborda-se a reformulação do Ensino Fundamental para nove anos, adentrando-se nas novas perspectivas para o trabalho das professoras alfabetizadoras.

Nas reflexões finais, encontram-se questões relevantes do decorrer da pesquisa, em que as concepções de infância e de práticas lúdicas das colaboradoras foram analisadas. Neste momento, mostram-se elementos que permeiam a construção da prática docente das colaboradoras e que possibilitam uma reflexão para as práticas lúdicas com a infância no Ensino Fundamental de nove anos.

## 1 JUSTIFICATIVA: A INFÂNCIA E AS PRÁTICAS LÚDICAS AO LONGO DE UMA HISTÓRIA DE VIDA

Pesquisar a partir de autobiografias escritas e entrevistas semi-estruturadas, numa perspectiva de construir histórias de vidas pessoais e profissionais no desenrolar da investigação, fez com que eu refletisse sobre as minhas próprias lembranças, trazendo à tona a minha história de vida e concepções construídas ao longo da minha trajetória pessoal e profissional. Foi por meio desta construção da própria trajetória vivida que percebi elementos que justificam o surgimento desta pesquisa, pois, como aponta Antonio Nóvoa, no prefácio do livro *“O Conhecimento de si”*, de Souza (2006): “A consciência clara de que não é possível trabalhar as biografias dos outros sem uma análise do nosso próprio percurso, como pessoa e como educadores, atravessa todo o trabalho”.

Nesse sentido, é a partir das lembranças da minha infância, da escolarização, dos processos formativos e de experiências significativas que chego à justificativa desta proposta. Mesmo antes de conhecer o valor da lembrança docente, muitas vezes, deparei-me pensando na época escolar, a saudade de alguns colegas, professores e escolas e a insistência em entender alguns acontecimentos que me marcaram. Hoje, sei que estas lembranças devem ser valorizadas e repensadas com carinho e dedicação, pois elas muito têm a ver com a minha atual identidade de professora e de pesquisadora.

Nesse sentido, valorizar a minha história de vida tornou-se primordial para a elaboração e o desenvolvimento desta pesquisa que me transforma como profissional. Conforme aponta Moita (1992, p.116): “Só uma história de vida permite captar o modo como cada pessoa, permanecendo ela própria se transforma”. Assim, descrevo e ilustro a seguir a minha trajetória pessoal e profissional, indo ao encontro da justificativa desta pesquisa.



FOTO 1: Brincando –  
1 ano – 1986



FOTO 2: Com os pais – 1 mês – 1985



FOTO 3: Brincando com  
Boneca – 5 anos – 1990

Nasci em São Sepé em 1985, onde vivi até 2002, com meus pais e minhas duas irmãs. Sou a filha primogênita, meu pai tem uma oficina de chapeamento de carros e minha mãe é dona de casa. As lembranças que tenho de minha primeira infância são de uma liberdade diferente da que percebo hoje nas crianças que convivo. Eu brincava na rua da minha casa, na areia do acostamento, no pátio da casa e na oficina do meu pai. Andava de bicicleta no bairro, jogava bola na rua, subia em pés de amora para colher, escolhia as melhores calçadas do bairro para andar de patins e inventava muitas histórias de “faz de conta” junto com outras crianças. Brincava principalmente com meus primos, minhas irmãs e duas amigas de infância, que até hoje são pessoas especiais.



FOTO 4 - Brincando com os primos – 3 anos – 1988



FOTO 5 - Andando de Bicicleta com a amiga Carine– 4 anos – 1989



FOTO 6 - Brincando com as irmãs na oficina - 10 anos – 1995

Também gostava de montar casinha de bonecas dentro de casa, de fazer barraquinhas com lençóis e de fazer coreografias para músicas da “Xuxa” e das “Chiquititas”. Nunca gostei muito de ficar em frente ao vídeo game, à televisão ou aos joguinhos eletrônicos que exigiam que eu ficasse parada. Tive vídeo game quando eu tinha 10 anos, mas ele nunca foi meu brinquedo favorito.

Quando recordo destes fatos penso nas crianças que hoje são viciadas nos jogos eletrônicos do computador ou no vídeo game. Há jogos muito bons, que trabalham concentração, atenção, pensamento e conteúdos interessantes para determinadas faixa etárias. No entanto, preocupo-me com o movimento corporal, a imaginação simbólica destas crianças. Como estão sendo desenvolvidas?

A primeira lembrança que tenho da época de minha escolarização inicial é de antes mesmo de ingressar na escola, no dia em que, juntamente com minha mãe, fui até a instituição fazer minha matrícula e, saindo dali com a lista de materiais, fomos comprá-los. Eu tinha vontade de sair contando a todos que agora eu estava na escola, eu iria ter coleguinhas, professora, caderno e iria poder ler o jornal junto com o meu pai depois do almoço.

Na minha casa sempre tive contato com a leitura e a escrita na figura do meu pai. Lembro dele lendo o jornal no sofá e fazendo suas anotações e cálculos na mesa a qual era destinada como “escritório” da oficina. Eu sempre tive muita vontade de ler as anotações dele, pegava seus cadernos e sua carteira, folhava, mexia e vasculhava. Eu me sentava à mesa e fazia de conta que estava lendo e acreditava que estava escrevendo sobre o trabalho dele.

No meu primeiro dia de aula no ano de 1991, aos cinco anos de idade, quando ingressei na pré-escola, lembro que eu já vestia o uniforme da escola e que estava muito feliz. Minha mãe foi comigo até a sala de aula e eu não via a hora que ela fosse embora para eu ficar sozinha com a professora e os coleguinhas.



FOTO 7 – Ingresso na escola  
- 5 anos – 1991



FOTO 8 - Na escola –  
8 anos – 1994



FOTO 9 - Desfile 7 de  
setembro - 1991

Era uma escola municipal, recordo a sala de pré-escola muito apertada com duas mesas e bancos compridos, a professora era muito carinhosa e atenciosa, a “tia Dalila” a qual chamo até hoje, dava aulas divertidas, no pátio, com brincadeiras e passeios. Não recordo exatamente quando eu me alfabetizei. Por muitas vezes tentei lembrar, porém recordo apenas das atividades de desenho e pintura da pré-escola e depois quando já estava lendo, escrevendo palavras e pequenos textos, na primeira série.

Das minhas brincadeiras durante a infância, após entrar na escola, destacam-se muito as “aulinhas”. Colocava todas minhas bonecas na sala de casa e o quadro negro que ganhei de meus pais quando fiz cinco anos. Ali eu ficava tardes inteirinhas dando aula e explicando os conteúdos que eu havia aprendido naquele dia na escola, e isto se estendeu até a quarta ou quinta série. Quando havia ônibus na oficina do meu pai, eu gostava de levar todas as bonecas e brincar que era excursão da escola, eu vestia as roupas da minha mãe e era a professora, minha irmã era aluna e outra amiga era a diretora. Nossas brincadeiras duravam tardes inteiras, às vezes dois ou três dias, até que o ônibus tivesse de ser entregue.

Quando observo as crianças de hoje, percebo que as brincadeiras são bem diferentes; parece que a concentração das crianças para brincar é menor ou o interesse delas é diferente, mudam de brinquedo mais rápido, inventam outra história em pouco tempo ou ficam manhãs na frente do computador, mexendo ou jogando na internet. Certamente, é uma infância vivida de maneira diferente, pois brincar na rua da casa hoje é perigoso; andar de patins, só dentro do pátio de casa, quando esta tem pátio; passear de bicicleta só na companhia de um adulto, o qual geralmente não tem tempo, pois cada vez mais se precisa trabalhar para manter o padrão de vida em uma cultura capitalista. É uma realidade que, em pouco tempo, tem se transformado, proporcionando diferentes formas de viver a infância.

A minha entrada na primeira série foi quase mais esperada que a entrada na pré-escola. Lembro que eu chegava das aulas e queria ensinar tudo o que havia aprendido para a minha irmã. A professora “Alina” da primeira série era a pessoa mais querida e inteligente que eu já havia conhecido. Ela arrumava as classes em duplas, passava exercícios no quadro e dava muitas folhinhas mimeografadas. Eu procurava copiar tudo, assim como todos os colegas, a turma era muito calma.

Hoje, é mais natural encontrar nas escolas alunos com diagnóstico de hiperatividade ou déficit de atenção. Percebo que as crianças necessitam de mais movimento, mais atividades que gastem energias, que prendam suas atenções. São diferentes infâncias, em contextos transformados, com necessidades distintas de quando eu fui criança. Em geral, hoje, as crianças recebem mais informações, as quais são menos monitoradas pelos adultos. Muitas vezes elas têm acesso irrestrito à TV e à internet, aprendem diversos e novos conhecimentos e ficam sabendo de novidades por estes meios. As crianças das instituições escolares, hoje, são outras e a escola, por sua vez, continua com a mesma prática de muitos anos atrás.

Isso é preocupante, pois a prática escolar torna-se incompatível com a clientela que se tem, e mais que isso, com o que as crianças têm interesse em aprender. Refletindo sobre estes aspectos, acredito na urgência dos educadores voltarem o olhar para as infâncias de hoje e as suas exigências no que se refere às práticas lúdicas. Quais as brincadeiras de nossos alunos? Quais as atividades que motivam eles a aprender? O que eles sabem? O que acham da escola? Como alfabetizá-los de maneira significativa e prazerosa? São questões levantadas quando se trabalha com a aprendizagem infantil.

Lembro com carinho da segunda, terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, mas quem mais me marcou foi a professora da segunda série. Ela não era muito carinhosa, via os alunos todos iguais, não “notava” as particularidades de cada um, não tinha muita afetividade

e exigia muito silêncio e uma disciplina mais rigorosa. Diante disso, é importante destacar que acredito na afetividade como fundamental para a relação professor-aluno, e sempre que estou na posição de professora, hoje, relembro este fato e busco, a partir do olhar individual e carinhoso, perceber cada aluno como único e como alguém que necessita de uma relação de afeto para aprender.

Nas palavras de Silva et al (2005, p. 15), “o afeto desempenha um papel essencial no funcionamento da existência”. Assim, ao professor destina-se um trabalho cuidadoso:

Pois, educação não se realiza sobre coisas ou a partir delas. Não há educação sem alguém que a anime. E não há educador que não se revele e que não se coloque por inteiro em suas ações. Educar é um ato de intenção, em que ser humano e profissional se fundem. Não há isenção possível. Não há técnica pura entre dois indivíduos que se cruzam com o objetivo de ensinar e aprender. Trata-se de uma relação humana a qual entram com compromisso e afetividade e da qual não saem idênticos ao que eram antes. (ROSA, 1994, p.18)

Acredito que esta relação de afeto, promove confiança entre professor e aluno, indispensável para a aprendizagem. Quando o aluno percebe o olhar criterioso para ele como pessoa especial, como uma criança diferente em suas particularidades, mas igual na condição do grupo, da turma, ele passa a acreditar no professor e em si mesmo, apostando na sua aprendizagem.

Há muitas maneiras de conquistar esta confiança das crianças, mas aposto nas atividades lúdicas como criadoras de um vínculo afetivo, de uma proximidade, pois, a partir delas, as crianças se “mostram”, expressam-se mais espontaneamente, criam, recriam, imaginam. O brincar, para mim, é indispensável no trabalho docente com crianças, pois como afirma Schneider (2008, p. 191), “brincar e aprender não são processos antagônicos, como muitas vezes acreditam os pais e professores; ao contrário, são processos necessários e complementares”. Brincar e aprender estão entrelaçados.

Depois da querida “Alina” na primeira série e da “tia Dalila” da pré-escola, as professoras do Ensino Fundamental que recordo com muito carinho são: a professora de Matemática, com quem aprendi a gostar desta disciplina devido à relação com a realidade; e a professora de Geografia, pela proximidade mantida com os alunos por meio das conversas e do interesse nos acontecimentos da turma;

O meu Ensino Médio, no período de 2000 a 2002, foi muito diferente. Comecei em uma escola particular, de uma congregação católica, os colegas eram diferentes e a escola tinha hábitos e princípios diferentes. No terceiro ano do Ensino Médio, mudei para uma

escola estadual. No que se refere aos professores, tive três que recordo com mais frequência: a professora de Matemática, pela maneira dedicada; a professora de Português, pelas atividades diversificadas envolvendo leituras interessantes para os alunos; e o professor de Física e diretor da escola, por seu empenho para com a escola, sempre visando o crescimento e desenvolvimento desta.

Hoje, percebo o quanto essas recordações de meus antigos mestres vêm à tona quando estou vivenciando uma experiência docente. Conforme os escritos de Arroyo (2007), essas lembranças são levadas para a vida toda:

Levamos pela vida marcas de múltiplos tempos de socialização e aprendizagem e também da escola que frequentamos, das professoras e dos professores com que convivemos por longas horas e longos anos. Lembramos mais seus gestos, suas práticas do que seus discursos. Aprendemos formas de pensar, de interpretar a realidade, de conviver, de ser. Nós aprendemos no gesto, no espelho daquela professora ou professor de quem guardamos uma imagem positiva ou negativa. (ARROYO, 2007, p. 155)

E assim, aprendi, também, com as recordações dos professores que me vêm à memória. Pretendo ter sempre comigo a competência da professora de Matemática, a diversidade da professora de Português, a preocupação social do professor de Física, a amizade e a facilidade em transferir a escola para a vida “real” das duas professoras do Ensino Fundamental que mais recordo. Tudo isto, na busca dos alunos terem uma imagem alegre e confiável de mim, a imagem que carrego até hoje da minha professora da primeira série.

Em nenhum momento pensei em fazer magistério, pois almejava entrar na faculdade e queria me preparar para as provas do PEIES<sup>2</sup>. Assim, no decorrer de meu ensino médio fiz as avaliações do PEIES, tive uma média boa de acertos e, ao escolher o Curso de Pedagogia, não tive dúvidas. Considero que tive influência por parte de minha madrinha que é professora e sempre admirei bastante, bem como por eu ter realizado projetos do CTG em escolas do município desde cedo e sempre gostar de me envolver com as turmas de anos iniciais.

Lembro com alegria o dia que escutei o “listão” dos aprovados no PEIES. Em 2003, comecei o Curso de Pedagogia- Habilitação em Séries Iniciais e Matérias Pedagógicas do 2º Grau na UFSM e fui morar na Casa do Estudante no Campus da Universidade. É uma época que relembro com muito carinho, de experiências muito importantes para mim.

---

<sup>2</sup> Programa de Ingresso no Ensino Superior, da Universidade Federal de Santa Maria, em que se realizam uma prova a cada ano do Ensino Médio, a fim de obter uma média para entrar na universidade.

Cada semestre que passava no curso mais eu percebia que estava no caminho certo, pois me sinto muito feliz e comprometida com o trabalho na área da educação. Logo no terceiro semestre do curso, comecei a trabalhar com pesquisa por intermédio de uma amiga que fazia Mestrado em Educação. Comecei a trabalhar em projetos de pesquisa e extensão, aos quais me dediquei muito. Encantei-me em estar inserida na escola ao mesmo tempo em que fazia a faculdade, isso me proporcionou várias percepções e reflexões sobre o trabalho docente.

Nestas minhas reflexões, um aspecto que sempre se destacou foi a minha preocupação em “deixar que as crianças fossem crianças”, entender suas brincadeiras, a importância de sua imaginação. Isso era evidente nas minhas práticas, nas reflexões sobre os alunos e no momento de elaborar atividades para eles. Também, nesta pesquisa que venho apresentando, a infância e o brincar se preservam como temáticas fascinantes para mim.

A paixão pela temática trabalhada demonstra-se no decorrer da minha trajetória até o presente momento e torna-se importante aliada neste processo de investigação. Nesse sentido, Bogdan; Biklen (1994, p.86) contribuem: “Em investigação, a autodisciplina só o pode levar até um certo ponto. Sem um toque de paixão pode não ter fôlego necessário à conclusão do trabalho ou limitar-se a realizar um trabalho banal.”. Acredito, assim, que o gosto pelo tema pesquisado foi de extrema importância no desenrolar desta pesquisa, e também justifica a realização desta investigação e do meu ingresso no Curso de Mestrado em Educação.

A partir da minha inserção nos projetos de pesquisa e extensão, foram muitos fatos que, antecedendo esta pesquisa, influenciaram na presente investigação. Entre estes fatos, foram marcantes as experiências do projeto “Laboratório de Alfabetização: Repensando a formação de professores”, orientado pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Helenise Sangoi Antunes, do qual participei como bolsista FIEX/2006, vivenciando práticas de alfabetização a partir de atividades lúdicas em escolas públicas de Santa Maria.

Já o interesse em realizar a investigação a partir das histórias de vida docentes provém de experiências marcantes como bolsista FIPE/2005, através da realização de entrevistas enfocando a reflexão docente, junto ao projeto de pesquisa “Ciclos de Vida Pessoal e Profissional na Formação Inicial e Continuada de Professores”, orientado pela mesma professora.

Os projetos acima mencionados são vinculados ao GEPFICA<sup>3</sup>, do qual participo desde 2004 e com o qual me envolvo em leituras sobre a alfabetização, sobre a formação inicial e continuada dos professores, sobre a importância da constante reflexão docente, entre outros assuntos que se tornaram relevantes diante das discussões realizadas nos encontros do grupo.

Por meio de um convênio interinstitucional do GEPFICA com o CEALE<sup>4</sup>, participei do “Curso para formação de formadores para as coleções: Instrumentos da Alfabetização e Alfabetização e Letramento”<sup>5</sup> promovido pelo CEALE/UFGM em parceria com o GEPFICA/UFSM. No ano de 2007, atuei como monitora nos municípios de Santa Maria e Itaara, durante os cursos de capacitação para professores de anos iniciais.

Nesta oportunidade, surgiu o interesse na temática do Ensino Fundamental de nove anos, a partir da discussão da alfabetização e a formação dos professores nesta nova perspectiva. Acredito que este momento histórico de ampliação do Ensino Fundamental em que vivemos no nosso país abre espaços para a maior discussão da infância e da prática lúdica neste cenário educacional. Juntaram-se, neste contexto, as temáticas que mais me encantam na área da educação: a formação docente, a alfabetização, o brincar e a infância.

Outro elemento motivador para o desenvolvimento desta pesquisa foi a elaboração e a participação no Projeto “Brinquedos e Brincadeiras na Escola: Valorizando as influências culturais e a evolução histórica”, em 2007 e 2008, orientado pelo Prof. Dr. Clóvis Renan Jacques Guterres, no qual se procurou vivenciar e (re)significar sócio-historicamente alguns brinquedos e brincadeiras nos Anos Iniciais, percebendo-se as influências e transformações ocorridas ao longo do tempo, nessas atividades.

Concomitante a este projeto, o interesse pela atual investigação concretizou-se, em 2007, durante o Estágio Curricular da Graduação na disciplina de MEN 422 – Prática na Escola de 1º grau II - ocorrido numa classe de alfabetização de 2º ano, com crianças vindas da pré-escola, estando esta instituição em fase de adaptação aos nove anos de Ensino Fundamental. Nessa oportunidade, a preocupação com a valorização do lúdico, a partir do Projeto “Brincar” desenvolvido no decorrer do estágio, foi fundamental.

Já no final do ano de 2007, quando me formei em Pedagogia, tivemos o privilégio de aprovarmos o projeto “Escola que Protege”, assim, em 2008 o GEPFICA desenvolveu o “Curso de Formação de profissionais da educação: A Escola que Protege”, junto ao

---

<sup>3</sup> Grupo de Estudo e Pesquisa sob Formação Inicial, Continuada e Alfabetização/ CE/ UFSM

<sup>4</sup> Centro de alfabetização, leitura e escrita, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

<sup>5</sup> Que discute e estuda uma proposta para trabalhar a alfabetização no 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental de nove anos, pautada na construção e desenvolvimento de capacidades por parte dos alunos.

SECAD/MEC, experiência esta que tem sido importante influenciadora nos meus estudos sobre a infância.



FOTO 10 – Formatura –  
Fev/2008



FOTO 11 – GEPFICA – 2008



FOTO 12 – Projeto na escola –  
2008

As experiências citadas propiciaram o envolvimento em estudos direcionados à história da infância e à importância de aspectos lúdicos na escola, como de Ariès (2006), Fortuna (2004), Santos (2000), Brougère (2001, 2003, 2004, 2008) e Kishimoto (2006, 2008); em teorias que exploram as histórias de vida dos professores e as suas lembranças, como Nóvoa (1992), Moita (1992), Bastos (2003), Abrahão (2004), Antunes (2001, 2007); e nos recentes escritos sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, como as Orientações Legais do Ministério da Educação (Brasil, 2004a, 2007), Arroyo (2005), Barbosa (2006), Kramer (2007), entre outros.

Contudo, leva-se em conta na investigação das concepções docentes, tanto a obrigatoriedade do ingresso no ensino formal aos seis anos, como aspectos da infância e a importância de atividades lúdicas neste processo. Deste modo, esta pesquisa justifica-se pela necessidade de olharmos com mais atenção para a infância e a importância das práticas lúdicas no processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças no início de sua escolarização.

A proposta preocupa-se em investigar as concepções de infância e de práticas lúdicas dos profissionais que atuam nessas classes de 1º ano do Ensino Fundamental. Conforme Antunes (2007, p. 81), “no momento em que as alfabetizadoras refletem, via relatos autobiográfico, sobre seus processos formativos, percebem o quanto precisam buscar novos subsídios teórico-práticos para poderem instaurar práticas educativas críticas e reflexivas”, o que pode levar a uma busca de aperfeiçoamento ou formação continuada por essas professoras.

Diante disso, a problematização da pesquisa é: *Quais as concepções frente às infâncias e às práticas lúdicas, construídas por professoras alfabetizadoras do Ensino Fundamental de nove anos ao longo de sua trajetória de vida pessoal e profissional?*

Na busca de respostas a esta questão problematizadora, o objetivo geral da pesquisa é: *Investigar as concepções construídas frente às infâncias e às práticas lúdicas ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de professoras alfabetizadoras de classes de primeiro ano do ensino fundamental de nove anos.*

Para tanto, como objetivos específicos buscar-se-á:

- \* Identificar quem são estas alfabetizadoras que atuam em classes de primeiro ano, a partir da investigação de suas histórias de vida pessoal e profissional;*
- \* Investigar as concepções das alfabetizadoras em relação às práticas lúdicas ao longo de sua trajetória, via memória docente.*
- \* Conhecer as narrativas das alfabetizadoras frente às infâncias, aproximando-se das concepções em relação às crianças que foram e às crianças de hoje.*
- \* Pesquisar os conhecimentos que possuem frente à ampliação do Ensino Fundamental e conhecer as práticas pedagógicas nesta realidade, via narrativas.*

Partindo da problemática desta investigação e considerando os objetivos deste estudo é que foi construída esta dissertação, buscando ouvir as colaboradoras deste estudo e construir um sentido às vivências e concepções de infância e de práticas lúdicas das professoras.

## 2 PASSO A PASSO... A METODOLOGIA ESCOLHIDA

A abordagem metodológica escolhida para o desenvolvimento desta pesquisa é de cunho qualitativo, partindo do pressuposto apontado por Bogdan; Biklen (1994, p.74), de que a “grande diversidade entre os investigadores qualitativos que se dedicam a estudar as questões educacionais reflete a maturidade e sofisticação crescentes da abordagem”, questão esta que ressalta a credibilidade depositada nesta metodologia, para o desenvolvimento desta investigação na área educacional.

Durante muito tempo, antes da difusão desta abordagem qualitativa, tentou-se estudar os fenômenos educacionais a partir de dados quantitativos que eram utilizados nas áreas exatas. No entanto, como apontam Ludke; André (1986), esta realidade se transformou:

Situados entre as ciências humanas e sociais, os estudos dos fenômenos educacionais não poderiam deixar de sofrer as influências das evoluções ocorridas naquelas ciências. Por muito tempo elas tentaram seguir os modelos que serviram tão bem ao desenvolvimento das ciências físicas e naturais, na busca da construção do conhecimento científico do seu objeto de estudo. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 03)

A educação foi estudada como se seus elementos fossem isolados, na tentativa de uma análise cuidadosa que pretendia obter resultados exatos, por meio de investigações com dados quantitativos. Porém, como relatam Lüdke; André (1986, p. 06), “começaram a aparecer entre os pesquisadores sinais de insatisfação crescente em relação aos métodos empregados por aquele tipo de investigação”, pois os resultados não levavam às soluções dos problemas existentes nas pesquisas educacionais.

Começou a ser difundida, para uma melhor análise do fenômeno educacional, a abordagem metodológica que estava sendo defendida entre as ciências humanas e sociais: a qualitativa, fornecendo importantes contribuições para a produção e análise de informações nos estudos desta área, como aponta André (1995):

A abordagem qualitativa de pesquisa tem suas raízes no final do século XIX quando os cientistas sociais começaram a indagar se o método de investigação das ciências físicas e naturais, que por sua vez se fundamentava numa perspectiva positivista de conhecimento, deveria continuar seguindo como modelo para o estudo dos fenômenos humanos e sociais. (ANDRÉ, 1995, p. 16)

Embora tendo seu surgimento no final do século XIX, foi apenas no século XX que ocorreu o desenvolvimento crescente desta abordagem, pois conforme Bogdan; Biklen (1994,

p. 36): “Os anos sessenta chamaram a atenção nacional para os problemas educativos, reavivaram o interesse pela investigação qualitativa e tornaram os investigadores educacionais mais sensíveis a este tipo de abordagem”. Assim, as investigações na área educacional que se utilizam da metodologia qualitativa foram tendo popularidade por meio de estudos com determinadas escolas, classes, professores, gestores, estudantes e demais comunidade escolar. Hoje, a metodologia qualitativa abrange um número significativo das pesquisas na área da educação.

Partindo do pressuposto de Fazenda (2006, p. 32), de que “as decisões metodológicas são pura decorrência do problema formulado e este só se explica devidamente em relação ao referencial teórico que deu origem a ele”, destaca-se que a abordagem qualitativa possibilita os melhores recursos para o aprofundamento das questões que vêm conduzindo à resolução da problemática envolvida nesta pesquisa.

Neste sentido, refere-se novamente a Bogdan; Biklen (1994), pois torna-se relevante ressaltar algumas particularidades que a metodologia qualitativa proporciona a uma investigação, sendo estas encontradas ao longo deste trabalho:

- Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal. (...)
  - A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. (...)
  - Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. (...)
  - Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. (...)
  - O significado é de importância vital na abordagem qualitativa. (...)
- (BOGDAN;BIKLEN, 1994, p. 47 – 51)

Dessa forma, destaca-se que: manteve-se uma aproximação entre o investigador e os sujeitos interlocutores da pesquisa, procurando a melhor compreensão das informações obtidas; construíram-se registros descritivos das informações; envolveu-se em todo o processo de elaboração da pesquisa de campo, como a escolha dos sujeitos, o levantamento e produção de dados e a análise desses conhecimentos produzidos; e aproximou-se dos significados construídos pelos sujeitos em suas narrativas.

O trabalho com a abordagem qualitativa permitiu a descrição de todo o processo investigativo, percorrendo minuciosamente cada etapa do estudo, desde a escolha dos sujeitos, a definição e aplicação dos instrumentos de produção de conhecimentos e a análise destes dados coligidos. Nesse ato de descrever desprende-se um olhar cuidadoso a cada etapa da

investigação, permitindo que desde o começo fossem realizadas análises e construídos discursos perante as informações disponíveis. Segundo Bogdan; Biklen (1994, p. 84), “a análise dos dados verifica-se ao longo de toda a investigação, se bem que seja normalmente nas fases finais que os dados são analisados de forma mais sistemática”. Ainda na escolha dos sujeitos da investigação já se teve dados importantes de serem analisados, que contribuíram para o andamento do trabalho e as considerações produzidas.

O plano de investigação tem as características do método “Estudo de Caso”, pelo qual se aprofunda os conhecimentos sobre o contexto e o momento que as colaboradoras da pesquisa estão vivendo. Para Bogdan; Biklen (1994):

O plano geral do estudo de caso pode ser representado como um funil (...) O início do estudo é representado pela extremidade mais larga do funil: os investigadores procuram locais ou pessoas que podem ser objetos de estudo ou fontes de dado (...) A área de trabalho é delimitada. (...) De uma fase de exploração alargada passam para uma área mais restrita de análise dos dados coligidos. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.86)

Seguindo as indicações dos referidos autores, após a delimitação da temática que instiga esta pesquisa e dos estudos frente às questões da infância, do brincar, da formação de professores e da ampliação do Ensino Fundamental, foi realizada a escolha dos sujeitos e a produção de conhecimentos. Como instrumentos para a produção destes conhecimentos, foram utilizadas narrativas autobiográficas escritas e entrevistas semi-estruturadas orais com os sujeitos colaboradores da pesquisa, para uma aproximação com a história de vida das professoras alfabetizadoras.

É importante destacar que a definição destes instrumentos de produção de conhecimentos se deu a partir do conhecimento da temática e das possibilidades mais adequadas para esta investigação, pois como apontam Bogdan; Biklen (1994, p. 89), “à medida que vão conhecendo melhor o tema em estudo, os planos são modificados e as estratégias selecionadas”.

Para uma melhor compreensão do desenvolvimento desta pesquisa, serão abordadas nos tópicos seguintes: a “história de vida”; as “memórias e reflexões”, a partir das autobiografias e das entrevistas, tendo em vista as “questões de ética”; a apresentação das colaboradoras da pesquisa; e as dimensões de análise construídas.

## 2.1 O entrelaçar de trajetórias pessoais e profissionais... A história de vida

Há muito tempo, as Histórias de Vida estão presentes na sociedade de diferentes formas, dependendo dos recursos existentes em cada época histórica. Como destaca Poirier et al (1995):

Pode-se dizer que, tão longe quanto se recue na história da organização das sociedades humanas, a cadeia de transmissão oral se manteve sem interrupções. Os ‘mais velhos’ ensinavam aos ‘mais novos’ os modelos culturais do grupo, os seus arquétipos e estereótipos – que só lentamente, como se sabe, se modificavam (sendo o movimento, o mais das vezes, impossível de conceptualizar ao nível consciente) – e os jovens guardavam a recordação dos antigos. (POIRIER et al, 1995, p.07)

Segundo Priore et al (1995), com o passar do tempo, muito se perdeu da tradição de transmitir para as novas gerações as histórias, os contos e as descrições de acontecimentos ocorridos, narrativas estas que preservavam a história de vida de muitas pessoas que viveram em tempos, espaços e culturas diferentes. Os três principais elementos que causaram esta ruptura são definidos por Poirier et al (1995): não é mais natural encontrar, numa mesma residência, descendentes de até quatro gerações, e as crianças não partilham mais com seus avós como antigamente; não é mais função necessariamente da família a transmissão dos modelos éticos e ideológicos, havendo muitos meios de informações pelos quais estes “modelos” são transmitidos; a rapidez das mudanças e da obtenção de informações, por vezes, faz com que os filhos tenham muito mais o que ensinar do que os pais, os quais precisam estar sempre se atualizando.

No entanto, acredita-se que ainda há algumas práticas de transmissão de saberes tradicionais por meio da oralidade, o que enriquece as pesquisas. Há pouco tempo, na educação, percebeu-se a relevância de voltar-se mais para a história de vida das pessoas, pois conforme Poirier et al (1995, p. 08), “a sensibilidade colectiva percebeu, sem dúvida confusamente, que era necessário retomar a transmissão oral, outrora infinitamente repetida (...)”. Assim, as histórias de vida passaram a ter mais valor nas investigações educacionais.

Os estudos que enfatizam as Histórias de Vida foram retomados a partir da “História Oral”, apontada por Thompson (1992) como uma possibilidade de transformar os “objetos” de estudo em “sujeitos”, o que torna a história mais rica, viva, comovente e completa, pela probabilidade de ser mais verdadeira. Foi o que se buscou no decorrer desta investigação e,

para tanto, os colaboradores da pesquisa tiveram espaço para pensar a sua própria trajetória de professores. Nesse sentido, embasa-se nas escritas de Oliveira (2008), quando se acredita que:

A investigação assume outro princípio metodológico – pesquisar com os professores – e não mais sobre os professores, mostrando as possibilidades que as pessoas e os grupos profissionais podem acionar com aquilo que lhes fizeram e o que fazem a partir dos seus materiais formativos. (OLIVEIRA, 2008. p. 690)

Pesquisar ao lado dos professores, juntamente com eles, numa perspectiva conjunta de reconstruir as suas histórias, ouvindo as narrativas, questionando a fim de trabalhar com a memória docente. Conhecer as concepções que construíram ao longo de suas histórias e, com isso, os saberes que fazem parte do ofício docente de cada professor. Não se pretendeu julgar, mas interpretar, encontrar fundamentos e dimensões para analisar as trajetórias delineadas por cada professor.

Conforme Nóvoa (1992, p. 18), “encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído”. Os sujeitos responsáveis pelas práticas educativas - gestores das escolas, coordenadores pedagógicos, supervisores, professores, alunos, funcionários, ou pais – são quem fazem a educação “acontecer”, quem tomam decisões importantes para o andamento das atividades escolares, das aprendizagens, das relações dentro da escola e, mesmo, do futuro de cada instituição ou sistema educacional.

Cabe ressaltar a importância das Histórias de Vida para pesquisas em educação, pois segundo Bastos (2003, p. 179), elas possibilitam “repensar a prática educativa na perspectiva de que a vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno sobre o qual se constrói a educação”. Assim, mostra-se a importância de ouvir estes sujeitos, deixando-os narrar a história da sua vida, um lugar onde se constrói a educação. Para Souza (2006), a elaboração das narrativas dos sujeitos é a construção da própria educação:

O que é educação se não a construção sociohistórica e cotidiana das narrativas pessoal e social? O cotidiano humano é, sobremaneira, marcado pela troca de experiências, pelas narrativas que ouvimos e que falamos, pelas formas que contamos as histórias vividas. (SOUZA, 2006, p. 97)

As histórias de vida dos professores carregam aspectos fundamentais da educação, sendo um lugar onde esta acontece; e uma maneira eficaz de repensar os aspectos educacionais a partir dessas histórias de personagens que fazem parte dos sistemas e instituições de ensino.

É importante salientar que a história de vida docente possui os aspectos tanto da trajetória profissional, quanto da vida pessoal do professor. Conforme Souza (2006, p. 42), “as histórias de vida, as representações e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional e entrecruzam movimentos potencializadores da profissão docente”. Retomar, repensar e reavaliar os acontecimentos e as concepções que se formaram no contexto do professor ao longo de toda a trajetória de vida pessoal e profissional é um movimento interessante que pode potencializar a profissão.

Nesta pesquisa, as concepções de infância e de práticas lúdicas, elaboradas pelas professoras alfabetizadoras no decorrer de suas histórias de vida pessoal e profissional, são importantes para refletir e planejar as práticas de alfabetização destas professoras com as crianças de seis anos de idade no Ensino Fundamental de nove anos. Dessa forma, é preciso pensar qual o significado de infância na sociedade de hoje e qual o papel das práticas lúdicas para esta infância, abrindo espaço para uma ação pedagógica refletida e consciente na classe de alfabetização do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Justifica-se, portanto, a utilização das histórias de vida por meio da busca das memórias docentes, como uma tentativa de produzir aprendizagens significativas, pois de acordo com Nóvoa (1992):

Ouvir a voz do professor devia ensinar-nos que o autobiográfico, “a vida”, é de grande interesse quando os professores falam do seu trabalho. E, a um nível de senso comum, não considero este facto surpreendente. O que considero surpreendente, se não francamente injusto, é que durante tanto tempo os investigadores tenham considerado as narrativas dos professores como dados irrelevantes. (NÓVOA, 1992, p. 71)

Assim, buscou-se conhecer as histórias de vida das professoras ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, analisando as concepções construídas frente à infância e às práticas lúdicas no decorrer de seus processos formativos. Ao mencionar estas concepções, cabe ressaltar que são as construções de quando ainda eram crianças e alunas vivenciando a fase da infância e experienciando práticas lúdicas na vida cotidiana escolar, social e/ou familiar; até as representações de hoje, adultas e professoras, trabalhando com crianças e tendo percepções sobre a infância e a vivência de atividades lúdicas.

## 2.2 Para recordar... Em busca de memórias e reflexões das alfabetizadoras

A partir da metodologia citada, do método e dos instrumentos apontados é que esta pesquisa vem sendo desenvolvida, tendo como elemento central a memória docente. Para Abrahão (2004):

A memória é elemento chave do trabalho com pesquisa (auto)biográfica, em geral: Histórias de vida, Biografias, Autobiografias, Diários, Memoriais. A pesquisa (auto)biográfica, embora se utilize de várias fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, documentos, utiliza-se da rememoração, por excelência. Esta é componente essencial na característica do(a) narrador(a) na construção/reconstrução de sua subjetividade. (ABRAHÃO, 2004, p. 202)

Reconstruir histórias de vida em busca de informações essenciais para a realização de uma pesquisa tem como principal elemento a memória, a busca de lembranças que fizeram e fazem parte da trajetória de vida dos sujeitos interlocutores do estudo. Lembranças estas que foram revisitadas, relembradas e reestruturadas de forma seletiva, pois conforme Kenski (1995, p. 154), “a totalidade das perspectivas ligadas a qualquer acontecimento é humanamente impossível de ser percebida, aprendida e registrada pela nossa memória humana”.

A seletividade da memória foi importante no momento em que permitiu aos sujeitos da pesquisa deparar-se com um número mais acessível de fatos marcantes, sejam eles bons ou ruins. Mesmo assim, o ato de narrar possibilitou a organização de fatos e idéias, momento em que foi possível uma reestruturação das concepções de infância e práticas lúdicas e, mais que isso, uma reflexão das suas práticas pedagógicas que atingem necessariamente a infância e das práticas lúdicas nestes espaços pedagógicos em que atuam.

Bastos (2003, p. 170) aponta que, “ao escrever [falar ou narrar] sobre si e seu trabalho, o professor apropria-se de sua história e de uma parte importante de sua vida. Fazer história é perceber-se como atuante e capaz de participar do processo de transformação”. Nesse sentido, este método do estudo de caso a partir de histórias de vida permitiu uma reflexão que pode resultar em importantes transformações na prática educativa das professoras colaboradoras e no modo de pensar e fazer a educação, no momento em que abre espaço para reflexões frente às práticas docentes atuais. A busca de uma ação reflexiva, de um pensamento crítico e, quem sabe, de mudanças nas práticas lúdicas de alfabetização destas professoras, foi indiretamente uma intenção da pesquisa.

### 2.2.1 Escrevendo sobre si... As autobiografias docentes

Esta pesquisa, primeiramente, teve como instrumento de coleta de informações as *autobiografias escritas*<sup>6</sup>, que possibilitaram uma organização das experiências que mais marcaram as trajetórias de vida pessoal e profissional das professoras. As autobiografias, de acordo com Feller (2008), amplia a aproximação com a memória docente:

A partir da pesquisa autobiográfica, amplia-se a possibilidade de aproximação com a memória docente, tendo em vista realizar-se uma releitura das vivências do passado e do presente na percepção de novas aprendizagens. Utilizar os relatos autobiográficos, não com o intuito de quantificar informações, mas num sentido de compreender e analisar todo o processo de rememoração. (FELLER, 2008, p. 33)

As autobiografias escritas abriram espaço para que as professoras colaboradoras aproximassem-se das suas memórias, reconstruindo vivências, saberes e estruturando novas percepções e novos conhecimentos sobre sua própria história. Elas descreveram aspectos de sua trajetória pessoal e profissional, colocando o que acharam mais importante e enfatizando momentos marcantes. Assim, muitas informações foram produzidas através das autobiografias escritas pelas professoras.

Abrahão (2004, p. 203) destaca que “as autobiografias são construídas por narrativas em que se desvelam trajetórias de vida. Esse processo de construção tem na narrativa a qualidade de possibilitar a autocompreensão, o conhecimento de si àquele que narra a sua história”. Por esta capacidade de desvelar trajetórias de vida pessoal e profissional e possibilitar uma compreensão de sua própria história, por parte do narrador, justifica-se a escolha das autobiografias escritas como o primeiro instrumento de produção de informações.

### 2.2.2 Em busca de mais informações: As entrevistas semi-estruturadas

O outro instrumento de produção de informações foram as entrevistas semi-estruturadas, que permitiram a construção de narrativas orais de aspectos ligados diretamente às temáticas da pesquisa.

A opção por utilizar, além das autobiografias escritas, as entrevistas, foi para possibilitar a produção de conhecimentos mais ligados à temática da pesquisa, o que foi de fundamental importância neste trabalho. Corrobora-se com Ludke; André (1986, p.34) ao

---

<sup>6</sup> Em anexo, encontra-se o roteiro para a elaboração desta autobiografia

afirmar que, “a grande vantagem das entrevistas sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos”. Assim, as entrevistas foram elaboradas no sentido de buscar nas memórias das colaboradoras lembranças e concepções sobre a infância e as práticas lúdicas que tiveram contato desde sua escolaridade, seus processos formativos e nas suas práticas docentes de alfabetização até então.

No entanto, cabe destacar que para fazer pesquisa utilizando entrevistas é preciso tomar determinados cuidados, pois como apontam Lüdke;André (1986, p. 38), “ao decidirmos pela entrevista, estamos assumindo uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosas, especialmente pelo tempo e qualificação exigidos do entrevistador”. Os trabalhos que envolvem sujeitos a serem entrevistados, principalmente quando abarcam suas histórias de vida, imergindo em sentimentos e, por vezes, provocando emoções, precisam de alguns cuidados peculiares, no sentido de não desrespeitar os colaboradores.

Assim, destacam-se elementos importantes para o desenvolvimento das entrevistas, apontados por alguns dos autores que estudam a abordagem qualitativa: a “elaboração de um roteiro de entrevistas” (LUDKE;ANDRÉ, 1986), para a entrevista ter um caráter de continuidade e não se tornar cansativa ou repetitiva para os sujeitos; a “gravação das narrativas” (THOMPSON, 1992) para a fidedignidade das informações ser mantida; a “observação das intervenções e expressões do entrevistado” (POIRIER, 1995), visto que elas podem conter informações importantes; e a “volta” aos sujeitos (SZIMANSKY, 2004), para eles reverem suas falas e as análises elaboradas a partir destas.

Foi importante a elaboração do “Roteiro de Entrevista”<sup>7</sup> antes mesmo do primeiro contato com as colaboradoras, roteiro este que seguiu as seguintes recomendações trazidas por Lüdke; André (1986):

Será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista através dos tópicos principais a serem cobertos. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e também psicológica, isto é, cuidará para que haja uma seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento. (LÜDKE;ANDRÉ, 1986, p. 36)

Nesse sentido, o roteiro de entrevista desta pesquisa foi elaborado com intenção de produzir as principais informações para o desenvolvimento do trabalho, abrangendo questões que enfatizam as concepções de infância e prática lúdicas, salientando o espaço escolar. As

---

<sup>7</sup> Encontra-se em anexo.

perguntas elaboradas foram no sentido de conhecer momentos importantes da infância das colaboradoras, como elas vivenciaram esta fase da vida e o que pensam da época em que eram crianças; de perceber como elas vêem a infância depois de adultas e no lugar de professoras, destacando-se o espaço escolar; de conhecer as práticas lúdicas que tiveram e têm contato ao longo de suas trajetórias de vida; e de compreender o que estas professoras pensam sobre a relevância do brincar na infância e, mais especificamente, no ambiente escolar.

No momento da entrevista foi utilizada a gravação para que, posteriormente, as falas das professoras pudessem ser transcritas e analisadas. Nesse sentido, Thompson (1992) diz que:

A gravação é um instrumento muito mais fidedigno e preciso de um encontro do que um registro simplesmente escrito. Todas as palavras empregadas estão ali exatamente como foram faladas; e a elas se somam pistas sociais, as nuances da incerteza, do humor ou do fingimento, bem como a textura do dialeto. (THOMPSON, 1992, p. 146)

A fidedignidade das narrativas gravadas foi importante, visto que foram reveladas informações que vão além da fala das colaboradoras e houve a possibilidade de voltar às narrativas quando necessário.

No entanto, a riqueza de informações produzidas em uma entrevista está, não somente nas narrativas produzidas pelo entrevistado, mas também, na forma como este se porta frente ao entrevistador, nos gestos, na entonação da voz e no olhar que ele despende no momento da entrevista. Cabe ressaltar, segundo Poirier et al (1995, p. 55), que “o narrador se exprime pela palavra e também por todo um conjunto de intervenções expressivas, ao lado e para além das palavras. (...)”.

Foram observados todos estes elementos no momento da entrevista, possibilitando informações importantes para a investigação, pois a partir dos gestos, da entonação da voz e do olhar, os sujeitos da pesquisa transmitiram emoções que intervieram nas interpretações e análises de suas narrativas. Para a realização das entrevistas, foram necessários comportamentos e atitudes predeterminadas do entrevistador, destacando-se a relação de respeito para com o entrevistado e valorização das informações que ele está propiciando.

Nesta perspectiva, Szimansky (2004) salienta a importância de voltar ao entrevistado após a reflexão frente ao conteúdo das entrevistas, por uma questão de respeito, para que este possa modificar suas proposições, se for o caso. Segundo o autor:

Essa “volta” ao entrevistado, garantindo-lhe o direito de ouvir e, talvez, de discordar ou modificar suas proposições durante a entrevista, assim como os cuidados a ele dispensados, cumprem também um compromisso ético presente em qualquer situação em que se utilize a entrevista (...). (SZYMANSKY, 2004, p. 15)

Assim, ao término da transcrição das entrevistas, voltou-se aos sujeitos da pesquisa, dando-lhes a oportunidade de conhecer as narrativas produzidas a partir das entrevistas, para que pudessem propor mudanças quando necessário sobre aquelas informações faladas ou escritas.

### 2.2.3 Questões de ética na pesquisa autobiográfica

É importante salientar que a pesquisa em ciências humanas, como esta que investiga histórias de vida, trata de realidades específicas, históricas e imprecisas, o que desafia a busca de um conhecimento científico, com precisão e formalidade. Nesse sentido, Demo (1997) contribui:

As ciências ditas sociais ou humanas possuem, diante das ciências exatas e naturais, apenas uma diferença suficiente, não de natureza. A diferença advém, para além de histórias próprias, de marcas específicas da realidade, pois é diferente recortar nela o que seria social ou o que seria natural e exato. Entretanto o desafio do método é, no fundo, o mesmo: busca-se tratar com precisão uma realidade imprecisa. É, como regra, mais fácil formalizar as partes menos históricas da realidade. (DEMO, 1997, p. 52-53)

É preciso romper com algumas concepções provindas do modelo racional de ciências exatas, para a construção de conhecimentos científicos na área das ciências humanas. No entanto, ao mesmo tempo, é necessária a ética na investigação qualitativa das ciências humanas, assim como é nas ciências exatas.

Trabalhar com sujeitos, tendo como foco sua história e como dados de análise as narrativas de suas vidas, exige muitos cuidados éticos, pois segundo Demo (1997, p. 297) “toda a atenção é pouca porque é mister estar atento ao que não se diz, ao que se exclui, ao que se empurra por baixo dos panos”. A postura do investigador é de indagador e observador dos detalhes, buscando identificar o que fica nas entrelinhas das narrativas, o que não é dito.

Além disso, quando se formaliza as informações desta pesquisa a fim de transformá-las em conhecimentos científicos, toma-se cuidado para obter uma interpretação que não favoreça apenas aos interesses cognitivos do pesquisador. Na análise dos conhecimentos

produzidos a partir das narrativas das professoras, respeitam-se os valores construídos por elas, seus princípios pessoais e profissionais.

Como aponta Gamboa (2007), é preciso uma “ética do fazer científico”, articulando a construção de conhecimentos com elementos técnicos, metodológicos, epistemológicos e filosóficos. Nesse sentido é que os interesses cognitivos do pesquisador foram repensados no andamento desta pesquisa, sendo a construção de conhecimento científico realizado a partir da maneira como o sujeito é concebido e das relações estabelecidas com este sujeito. Gamboa (2007) afirma que:

A análise dessas posturas ou atitudes nos leva a indagar sobre os elementos éticos nelas implícitos. Essa indagação adquire maior importância na medida em que questiona a separação entre ciência e valores, a pretensa objetividade do método científico e a propagada neutralidade axiológica do pesquisador. (GAMBOA, 2007, p. 167)

São tomados os cuidados éticos necessários em investigações que envolvem sujeitos. Nesse sentido, é que foi assinado pelo pesquisador responsável o “Termo de Confidencialidade”<sup>8</sup>, no qual este se compromete em preservar a privacidade dos participantes, no sentido de utilizar estas informações única e exclusivamente para execução e divulgação da presente pesquisa e mantê-las na sala 3332 A do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria.

Houve também a preocupação em manter as colaboradoras da pesquisa com o maior conhecimento referente à sua participação na investigação, deixando-as confortáveis e tranquilas em relação às informações que elas estão disponibilizando. Dessa forma, foi importante ter transparência com as colaboradoras durante todo o processo de pesquisa de campo, desde o início da investigação com a entrega do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”<sup>3</sup>, que elucida a participação delas nesta pesquisa, bem como no decorrer da investigação quando se tem a fidelidade nas transcrições, quando volta-se aos colaboradores para mostrar-lhes as narrativas, aceitando possíveis mudanças, e quando preocupa-se em não expô-las a possíveis desconfortos pessoais e profissionais ou à interpretações desagradáveis e errôneas no decorrer das análises.

---

<sup>8</sup> Que se encontram em anexo.

### 2.3 Quem são as Alfabetizadoras? Conhecendo as colaboradoras da pesquisa...

As professoras que fazem parte desta pesquisa são aqui enunciadas como “colaboradoras”, expressão que já vem sendo utilizada nas pesquisas do GEPEFICA, visto que essas pessoas disponibilizam tempo, dedicação e atenção ao trabalho de rememorar e narrar suas histórias, contribuindo para o andamento da pesquisa, sem mesmo ter concretamente um benefício diante disto. Essas professoras foram convidadas com antecedência, salientando a elas o propósito do estudo e as etapas de coleta de informações a que seriam submetidas. A escolha delas se deu a partir de critérios formulados de acordo com a problemática e os objetivos do trabalho. Bogdan; Biklen (1994), frente esta questão, afirmam que:

A possibilidade de elaborar um estudo de caso de uma história de vida é determinada, sobretudo, pela natureza do sujeito potencial. Trata-se de uma pessoa estruturada e com uma boa memória? Terá as pessoas tido os tipos de experiência e participado nas organizações e acontecimentos que você deseja investigar? Terá ele ou ela disponibilidade de tempo? (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 93)

Nesse sentido, os critérios foram estabelecidos com muito cuidado, repensando elementos que, presentes nas professoras, contribuam para a pesquisa, tais como: ser professora alfabetizadora em escola pública; atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos; e possuir experiência anterior como alfabetizadora na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos. Também, cabe salientar que a pesquisa de campo ocorre conforme a disponibilidade de tempo das colaboradoras.

Sabendo que as maneiras de vivenciar a fase da infância e os processos lúdicos mudam no decorrer do tempo, também se priorizou que as colaboradoras tenham vivenciado suas infâncias em momentos históricos diferentes, bem como suas práticas com as crianças em épocas diferentes.

Assim, as narrativas encontradas nesta escrita não são apenas histórias contadas, mas são emoções, sentimentos e lembranças rememoradas e revividas por sujeitos únicos e importantes dentro do contexto educacional atual. Retoma-se Oliveira (2008), quando afirma que:

A produção da narrativa, como ferramenta, nos aproxima dos processos de ensino e de aprendizagem, instituídos nas escolas, produzidos pelas pessoas que, na maioria das vezes, nunca contaram suas histórias para alguém que tivesse uma escuta interessada. (OLIVEIRA, 2008, p. 695)

A trajetória de vida destas professoras ainda não tinham sido conhecidas e analisadas em uma pesquisa; são histórias ricas de elementos indispensáveis para o exercício profissional ao longo da profissão docente; são trajetórias singulares, que demonstram peculiaridades das professoras, personagens da educação; são concepções que trouxeram inúmeras discussões em prol das práticas com a infância.

Foi significativa a escolha de cada uma das colaboradoras, as quais serão apresentadas a seguir. As três professoras escolhidas, professora Carlinda, professora Marta e professora Joze, ao serem convidadas para participar da pesquisa e ao conhecerem os objetivos propostos e instrumentos de investigação utilizados, aceitaram o desafio.

### 2.3.1 Professora Carlinda: O valor da experiência

A professora Carlinda é a primeira colaboradora desta investigação. Foi em um curso na área de educação, durante uma conversa informal com um grupo de professoras das escolas estaduais da cidade de São Sepé/RS que surgiu o nome de Carlinda como uma possível colaboradora. Na ocasião, as professoras se referiam à colega, carinhosamente, como a “rainha da sucata”, por estar sempre carregada de materiais na escola e, embora no final de sua carreira docente, sempre repleta de novas idéias, sugestões e experimentações, em busca de atividades mais interessantes, prazerosas e lúdicas.

Ao escutar as menções feitas à Carlinda e ao saber que ela atua como professora no primeiro ano despertou-se a vontade de conhecer os elementos existentes na trajetória desta professora, o que a leva, ao fim de sua carreira docente, a importar-se com as atividades de caráter lúdico, percebendo as concepções que possui frente à infância, às atividades lúdicas e ao trabalho no 1º ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Carlinda nasceu em 1955, na zona rural da cidade de São Sepé/RS, onde viveu a sua infância. Ela enfatiza a importância do estudo e o seu gosto por estudar: “(...) *tinha que estudar né, aquilo era. Mas eu, como eu adorava estudar, pra mim não era difícil*”. (Entrevista de Carlinda).

Com 12 anos de idade, ela foi morar na zona urbana, onde teve que se adaptar à nova escola, novos colegas, novos professores e ambientes, mas nada atrapalhou o estudo. Ao término do Ensino Fundamental, mesmo sem muita certeza, optou pelo magistério, muito procurado pelas meninas na época. Quando foi fazer vestibular, teve influências de amigas/colegas e se inscreveu para o Curso de Pedagogia, sem mesmo ter muito

conhecimento sobre este. Em suas narrativas, Carlinda enfatiza que a formação inicial não contribuiu muito para o seu crescimento e conhecimento profissional.

Ela se coloca como uma pessoa simples que vê o mundo com admiração, inocência e imaginação. Em suas palavras: “*Falar sobre mim, acho um pouco difícil, mas vamos lá. Fui criada na zona rural, tive uma infância como qualquer criança daquela época, onde tudo era calmo, bonito, sem malícias e com grande imaginação.*” (Autobiografia de Carlinda).

A professora enfatiza a dificuldade em falar sobre si e seu trabalho. Ao longo das autobiografias e das entrevistas, demonstra que a rememoração e a reflexão, propostas na investigação, não foram práticas muito comuns no decorrer de sua trajetória e formação docente, o que as tornam atividades difíceis de serem consolidadas por Carlinda.

Para Antunes (2007, p. 84), “são inúmeras as lembranças que precisam ser conhecidas para que se possa, realmente, compreender o universo de formação no qual os professores estão inseridos e o sentido que ser professor assume no decorrer da carreira docente”. Assim, construir narrativas geralmente não é uma prática simples, requer a exposição de acontecimentos da profissão docente que nem sempre são facilmente recordados, e despende tempo, empenho e dedicação por parte do sujeito que narra.

Nesse sentido, rememorar, refletir e reconstruir práticas não são atividades comuns entre os profissionais da educação que trabalham nas escolas de ensino básico. Como aponta Behrens (1996, p.121): “A escola é uma das únicas instituições que não cria espaços de reflexão sobre as práticas educativas ali desenvolvidas”. Dessa forma, os professores não desenvolvem a habilidade e o costume de falar e repensar suas práticas, não tendo, assim, a possibilidade da narrativa e da reflexão como uma forma de estudo, de troca de experiências e saberes do fazer pedagógico.

No entanto, Carlinda desafia-se a narrar suas vivências pessoais e profissionais. Apesar da professora não ter a rememoração e a reflexão já como uma prática recorrente, ela valoriza muito as suas experiências profissionais. Segundo Carlinda, os conhecimentos adquiridos na experiência lhes dão segurança e habilidade para o exercício da profissão.

As narrativas possibilitaram à professora um olhar diferenciado para suas experiências. Como aponta Guedes-Pinto (2008, p. 18), “(.) a memória, componente essencial das narrativas, é entendida como uma prática de alteração, como a capacidade de resistir às situações postas, e de crer nas possibilidades”. Nesse sentido, a participação neste

trabalho consolida a oportunidade de uma reflexão sobre a ação docente e a possibilidade de mudança frente à experiência profissional.

Se até então a professora Carlinda valorizava sua experiência por ter aprendido práticas e obtido confiança profissional a partir dela, este trabalho de rememoração propôs que Carlinda não apenas valorizasse suas experiências, mas narrasse, relembresse e refletisse sobre elas, reconstruindo concepções de toda a sua trajetória.

No começo de sua carreira, quando ainda não tinha experiência docente, a professora recorria aos antigos mestres: *“Procurei muita ajuda com pessoas que tinham mais experiências, professores mais antigos”* (Entrevista de Carlinda). Dessa forma, o início da profissão foi de muitas dúvidas e angústias, mas conforme ia vivenciando a docência, ia aprendendo a ser professora, pois ela enfatiza que se instruiu e se apaixonou pela profissão na sua experiência já como docente: *“Com certeza, foi esta experiência de vários anos que faz com que, cada vez mais, eu me apaixone pela profissão de educadora de crianças”*. (Entrevista de Carlinda).

Assim, ao longo da história de vida desta colaboradora, destacam-se principalmente os saberes que ela vem construindo no decorrer de suas experiências como professora. Conforme aponta Tardif (2002):

(...) os próprios professores, no exercício de sua função e na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser. Podemos chamá-los de saberes experienciais ou práticos. (TARDIF, 2002, p. 38-39)

Quando conta suas vivências é que a professora Carlinda desvela seus “saberes experienciais”, baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do meio, permitindo que estes saberes sejam valorizados social e cientificamente. Assim, Carlinda destaca-se pela credibilidade e importância que deposita nos saberes de sua experiência, em que relata ter aprendido sua profissão. Para ela os saberes construídos ao longo da formação inicial e acadêmica não foram de grande contribuição, e foi já na prática como professora que ela “aprendeu” a amar a profissão.

*Aprendi a amar meu trabalho e me tornei professora alfabetizadora por treze seguidos. (...). Sou uma professora que adora trabalhar criando personagens, brinquedos, jogos... tudo com material reciclável, onde jornais, tampas, latas, vidros, caixas se transformam no que quisermos e usando a nossa imaginação criamos lindos trabalhos. Sou uma professora que amo o que faço.* (Autobiografia de Carlinda)

Carlinda atuou como alfabetizadora na primeira série durante treze anos, o que foi uma etapa muito satisfatória de sua vida. Devido à mudança de escola, atuou em outras séries e, aos vinte e cinco anos de experiência no magistério, desafiou-se ao trabalho com o novo primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, no qual utiliza de muitos saberes experienciais construídos ao longo da sua trajetória. A professora tem uma história de vida pessoal e profissional interessante de ser investigada, pois carrega marcas do tempo de profissão em suas práticas de alfabetização.

### 2.3.2 Professora Marta: Em busca de conhecimentos científicos

A segunda colaboradora desta pesquisa é a professora Marta. O nome desta professora como uma possível colaboradora da pesquisa surgiu por sua busca constante de novos conhecimentos, sua necessidade de saciar as dúvidas que surgem em sua prática docente, formulando sempre novos questionamentos, valorizando os processos de formação docente e as teorias.

Durante um recreio na escola municipal de Santa Maria/RS, onde Marta leciona, ela questionou os demais professores a respeito de leituras, autores e teorias sobre atividades lúdicas e alfabetização, pois se encontrava apreensiva depois de ler orientações para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Na ocasião, a professora preocupava-se em esclarecer para si mesmo como poderia trabalhar de maneira mais lúdica, não enfocando a alfabetização como a meta mais importante desta classe de primeiro ano, o que era acostumada a fazer nos anos que trabalhara com a primeira série do Ensino Fundamental.

A incerteza de estar trabalhando de forma adequada com as crianças do primeiro ano e a necessidade de saciar essas dúvidas por meio de conhecimentos científicos, foi o que despertou a vontade de ter Marta como uma colaboradora da pesquisa. Que bom seria conhecer a trajetória desta professora, a fim de desvendar as concepções que possui frente às “práticas lúdicas” e conhecer as percepções de infância desta professora; que bom seria conhecer a sua percepção frente à ampliação do Ensino Fundamental em meio àquelas angústias das quais falava. Como ela mesma relata: *“além de estar mudando de turma neste ano, estava bastante insegura e na dúvida sobre o que era o ensino de nove anos, e como deveria trabalhar nesse 1º ano.”* (Entrevista de Marta).

Marta nasceu no ano de 1968, em Arroio Grande, um distrito de Santa Maria/RS, e ali viveu toda a sua infância e parte de sua adolescência, voltando para a localidade após seus estudos de formação inicial. A professora é bastante saudosa quando se refere à sua infância, às suas brincadeiras, dizendo que nesta época foi muito feliz e preocupando-se em passar esses valores para seu filho. A presença da família é bastante enfatizada em suas narrativas: *“Minha infância foi muito feliz, e se sou a pessoa que sou hoje dou graças, primeiro à minha família e a infância cheia de experiências e motivações que tive...”* (Autobiografia de Marta).

Em Arroio Grande, distrito de Santa Maria/RS, Marta estudou todo o Ensino Fundamental, tendo a necessidade de partir dali para continuar seus estudos em Santa Maria/RS. Ela iniciou o ensino médio em uma escola estadual, quando descobriu que queria ser professora. Foi aí que Marta teve a oportunidade de ir morar em um internato em Santa Maria, onde cursava o Magistério e trabalhava na escola para se manter. *“Apesar do trabalho e da dificuldade de ir para casa, acho que essa experiência foi muito válida na minha vida, pois comecei a ser mais independente e adquiri essa espiritualidade que me acompanha até hoje.”* (Autobiografia de Marta).

A professora conta que o Magistério foi uma época difícil, mas que aprendeu muito para a sua profissão e para a sua vida. Após, realizou a sua meta de entrar na faculdade para o curso de Pedagogia, que também foi de grande aprendizado. Durante suas narrativas, a professora enfatiza muito os conhecimentos obtidos no decorrer desta formação inicial do curso do magistério e da graduação, bem como nos cursos de formação continuada que veio a realizar já como professora. Nos primeiros anos de profissão, Marta fez Especialização em Psicopedagogia Institucional e Clínica. Em suas narrativas, percebe-se que a professora busca constantemente uma aproximação com seus “saberes da formação profissional”, que, para Tardif (2002), são os transmitidos nos cursos de Magistério, nas graduações que formam professores e nos demais cursos de qualificação e de pós-graduação para docentes. Segundo este autor:

O professor e o ensino constituem objetos de saberes para as ciências humanas e para as ciências da educação. Ora, essas ciências, ou pelo menos algumas dentre elas, não se limitam a produzir conhecimentos, mas procuram também incorporá-los à prática do professor. (TARDIF, 2002, p. 36 – 37)

Marta recorre, muitas vezes, a esses “saberes profissionais”, em busca constante por conhecimentos científicos que possam embasar suas práticas que, na maior parte das vezes, são repletas de muitos questionamentos. Assim, enfatiza que não se acha uma professora

acomodada, que escolheu ser professora porque gosta da profissão, e aprendeu a docência no decorrer de sua formação inicial e aprende ainda hoje por meio de formação continuada.

*Nestes 15 anos de magistério, 13 anos trabalhando com alfabetização, acredito ter tido várias experiências satisfatórias, e a melhor de todas é ver o crescimento dia após dia de cada criança. Também posso dizer que não me acho uma educadora acomodada, pois estou sempre buscando, criando para ter uma aula diferente e interessante para meus alunos. (Autobiografia de Marta)*

A professora Marta tem quinze anos de experiência docente, treze anos como alfabetizadora na primeira série e este ano, com as mudanças da política pública de ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, começa seu trabalho na turma de primeiro ano, o qual descreve como um trabalho desafiador e diferente do que realizava na antiga primeira série. Desde que escolheu a profissão de professora, Marta se vê em constante aprendizado, na busca de conhecimentos, leituras e reflexões, tendo uma interessante trajetória a ser investigada.

### 2.3.3 Professora Joze: Articulando teoria e prática

Joze é a terceira professora colaboradora da pesquisa. Alfabetizadora apaixonada pela profissão, o nome de Joze como colaboradora surgiu por estar em começo de carreira, atuando no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em duas escolas. Destaca-se por ter uma grande facilidade de articulação entre a teoria e a prática, o que instigou o interesse em conhecer suas concepções sobre a infância, as práticas lúdicas, as expectativas como professora alfabetizadora, bem como a forma em que articula conhecimentos teóricos de sua formação e saberes de sua prática.

A professora Joze nasceu no ano de 1981, em Santa Maria/RS, onde aconteceu toda a sua escolaridade e formação docente. Desde sua infância sempre teve muito incentivo para o estudo, o que fica evidente em sua fala:

*Cresci ouvindo dizer o quanto o estudo e a educação eram importantes para que pudéssemos ter uma “vida melhor”. Nem sabia ao certo o porquê, mas acreditava veementemente no que me diziam. Assim, não poderia ser diferente: queria muito que o tempo passasse bem depressa para que eu pudesse ir para a escola. (Autobiografia Joze)*

A professora enfatiza que estudar desde cedo atraiu e gostava, em especial, do ambiente escolar. Havia uma escola bem perto de sua casa, a qual ela observava todos os dias. Ela queria começar logo a estudar, mas conta que *“a concepção bancária sobre o ensino e a educação propagava a idéia de que as crianças que ingressassem na Educação Infantil (Pré-Escola) não iriam “levar a sério” a série posterior (1ª série), e essa sim era importante”*. (Autobiografia de Joze).

Assim, Joze não fez a pré-escola, ingressando apenas quando completou idade para entrar na primeira série, a qual está entre as lembranças que marcaram profundamente sua trajetória, mas de forma negativa: *“(...) toda a curiosidade, o desejo, a ansiedade, a vontade de ir para a escola foi se modificando após conhecer minha primeira professora”*. (Autobiografia de Joze).

Em suas recordações é muito forte a presença da primeira professora que, segundo ela, fez com que perdesse, temporariamente, o encanto pela escola e por estudar durante aquele ano. Apesar de tudo, ela saiu da primeira série alfabetizada, mas começou a perceber a escola de forma diferente.

Em uma das narrativas ela diz: *“... Não me contaram que na escola ensinavam o que queriam que aprendêssemos e não o que queríamos aprender... Mas isso, eu só fui descobrir bem mais tarde...”*. Por muitas vezes, ao narrar essas lembranças, Joze parece tirar “conclusões”, analisar profundamente cada acontecimento e conhecer os sentimentos provocados por eles. Ao contrário do que se pode imaginar, ela não perdeu o gosto de estudar e estar na escola, mas guardou também as lembranças de bons professores e bons momentos na escola. Nesse sentido, Leão (2004) afirma que:

A reflexão sobre as lembranças traz, na maioria das vezes, a possibilidade de uma leitura da situação atual de cada um, permitindo atualizações. Este trabalho de rememoração permite ao (à) professor (a) trazer à tona as vivências do passado que, ao serem refletidas no tempo presente, podem servir para modificar ações futuras. A lembrança de fatos e situações vividas permite a reorganização pelo sujeito que relata, passando a encará-los de forma geralmente positiva ao mesmo tempo em que podem surgir alterações nas suas ações, valores, concepções e práticas. (LEÃO, 2004, p. 26)

Embora não sendo todas lembranças boas, Joze recorda com carinho os momentos de sua trajetória e, durante suas narrativas, pode-se perceber a facilidade com que analisa suas próprias colocações e que consegue articular esses acontecimentos a conhecimentos teóricos, na busca de interpretações para as boas e más lembranças. Reconhece a importância das “marcas” deixadas na relação estabelecida entre educando-educador, o que pode ser percebido na seguinte fala:

*Percebo, assim, o quanto é forte as impressões deixadas pelos educadores na vida de cada um de seus educandos e as fortes marcas que vão sendo impregnadas nessa relação, podendo marcar positiva ou negativamente a história de uma pessoa. (Autobiografia Joze)*

Nota-se o cuidado que a professora tem com toda a ação frente aos alunos, reconhecendo as conseqüências positivas ou negativas que ela pode deixar, visto que ela própria carrega em suas lembranças gestos, decisões e ações de seus antigos mestres.

Quando narra, Joze demonstra que a professora que é hoje foi uma construção de toda sua história. Ela sempre pensou em ser professora, fez o curso Normal já trabalhando em creche e quando ingressou na pedagogia conciliou seu trabalho e estudo, tendo este fato como um diferencial de sua carreira. Hoje ela cursa Mestrado em Educação e, para ela, os saberes de sua prática sempre ajudam a consolidar os conhecimentos teóricos, e estes ajudam a qualificar o exercício da profissão. Guedin (2006) alerta sobre do importante papel do educador nesse processo de articular teoria e prática, pois muitas vezes,

*Pelo fato de o conhecimento produzido (pelo especialista) não passar pelo crivo da prática, o que chega ao educador é um conhecimento produzido e legitimado por outro. É o professor quem procura articular o saber pesquisado com a sua prática, interiorizando e avaliando as teorias a partir de sua ação, na experiência cotidiana. (GHEDIN, 2006, p. 135)*

Essa articulação dos saberes construídos e pesquisados no âmbito teórico com os saberes de sua prática, Joze demonstra realizar por meio da reflexão de sua experiência cotidiana e a avaliação dessas práticas. A professora busca, no momento da própria narrativa, encontrar nas teorias respostas e justificativas para a prática, ou também novas formas de agir a partir das teorias.

Joze alfabetizou seis anos na primeira série do Ensino Fundamental de oito anos em uma escola particular de Santa Maria/RS, e este ano inicia o trabalho com as crianças do primeiro ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola municipal de Santa Maria/RS.

## 2.4 Elementos significativos nas narrativas: Construindo dimensões para análise

A partir dos conteúdos das narrativas foram constituindo-se as dimensões para a realização das análises. Assim, após o levantamento dos dados por meio das narrativas escritas e orais das professoras colaboradoras, foram delineadas três diferentes dimensões de análise. São elas: “Lembranças de Infâncias e de Práticas Lúdicas”; “Processos de Escolarização e Formação Docente”; “Práticas docentes e a ampliação do Ensino Fundamental”.

Nesse sentido, as narrativas construídas pelas colaboradoras foram classificadas dentro destas três dimensões, sendo analisadas e, os elementos nelas existentes, articulados com teorias que os embasam, buscando uma produção de conhecimentos científicos sobre a Política Pública de ampliação do Ensino Fundamental, a Formação docente, a Infância e a Atividade lúdica.

Na primeira dimensão, denominada “Lembranças de Infâncias e de Práticas lúdicas”, encontram-se as narrativas em que as colaboradoras destacam suas experiências da infância e dos seus processos lúdicos, bem como suas vivências relacionadas às crianças e às atividades lúdicas no decorrer de toda a sua trajetória.

Estas narrativas são acompanhadas por uma análise, conversando com autores que pesquisam a infância, tais como Priore (2007, 1995), Corazza (2000, 2002), Áries (2006), Freitas (2006) e Nascimento (2007), entre outros. Neste momento, também se embasa em teóricos que abordam os processos lúdicos como Château (1987), Negrine (2000), Santos (2000), Fortuna (2004) e Kishimoto (2006, 2008).

A segunda dimensão aborda os processos formativos das colaboradoras, com o título “Processos de Escolarização e Formação Docente”. Neste momento, destacam-se as narrativas em que as professoras descrevem fatos marcantes de sua escolarização, a sua escolha pela profissão e sua formação docente, tendo como enfoque a maneira como a infância e o brincar foram abordados pelas instituições de ensino e pelas próprias colaboradoras.

Autores como Nóvoa (1992, 1995), Pereira (2000), Tardif (2000, 2002), Imbernón (2005) e Sacristán (2006), entre outros, são chamados à discussão, articulando suas teorias de formação e saberes docentes com as narrativas. Neste momento, ganham destaque os saberes construídos pelas professoras colaboradoras da pesquisa, saberes estes que se mostraram

significativos nas narrativas das colaboradoras, por fazerem parte e marcarem as suas histórias de vida.

Como terceira e última dimensão de análise, encontra-se “As práticas docentes e a ampliação do Ensino Fundamental”, onde aparecem as narrativas das colaboradoras referente ao seu fazer pedagógico nas turmas de alfabetização (especificamente 1ª série e 1º ano), bem como o conhecimento que possuem sobre a implementação do Ensino Fundamental de nove anos e como elas vêm agindo em relação a estas mudanças. Nesta dimensão de análise, o foco principal encontra-se nas concepções de infâncias e de práticas lúdicas aderidas neste momento histórico de ampliação do Ensino Fundamental, e como os professores vêm agindo frente estas questões.

Enfatizam-se, nesta dimensão de análise, os documentos legais de implementação desta política pública, bem como autores que já vem discutindo sobre o Ensino Fundamental de nove anos, como Arroyo (2005), Barbosa (2006), Borba (2007), Kraemer (2007) e Santos (2008).

Estas dimensões de análise e a forma como as teorias foram abordadas permitiram pesquisar concepções das colaboradoras em relação à infância e ao brincar, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional, e hoje, como professoras alfabetizadoras no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

### 3 LEMBRANÇAS SOBRE INFÂNCIAS E PRÁTICAS LÚDICAS

Percebendo que a discussão sobre o conceito e as concepções de infâncias e de práticas lúdicas está diretamente envolvida na ampliação do Ensino Fundamental com a obrigatoriedade do ingresso das crianças de seis anos de idade nas classes de primeiro ano, é torna-se relevante esta investigação. Para tanto, retoma-se alguns aspectos, características e atividades fundamentais da criança, repensando-os para esta nova perspectiva educacional do Ensino Fundamental.

A infância é um período que, teoricamente, todos os indivíduos vivenciam antes de tornarem-se adultos. No entanto, ao pensar características particulares das infâncias, percebe-se que elas são vivenciadas de diferentes formas, estão impregnadas de hábitos, costumes, culturas e influências das mais variadas e que nem todas as crianças vivenciam este período. Muitos autores se referem à existência de diferentes infâncias, como Barbosa;Carvalho (2008), quando afirmam que:

Desse modo, faz-se necessário pensar que os modos de existência das crianças são diversos e, por isso, suas infâncias devem ser contextualizadas em relação ao tempo, ao local e à cultura delas. Nessa perspectiva é possível dizer que existem muitas infâncias (re)significadas em um conjunto ativamente negociado de relações. (BARBOSA;CARVALHO, 2008, p. 97)

Assim, nesta pesquisa não irá ser abordada uma “infância”, mas sim “infâncias” vivenciadas em culturas, contextos e épocas históricas diferentes. Uma vez que a pesquisa é marcada pelas concepções de três professoras alfabetizadoras<sup>9</sup> que vivenciaram as suas infâncias em diferentes épocas, houve a necessidade de explorar aspectos importantes de infâncias em tempos diferentes. Assim, num primeiro momento, delineia-se a história da infância<sup>10</sup> e suas práticas lúdicas.

A seguir, enfatiza-se a história de três infâncias singulares, explorando nas narrativas das colaboradoras as suas vivências infantis, suas atividades enquanto crianças, os espaços e tempos da infância que tiveram. Nesse momento, há um (re)encontro com fatos marcantes para estas professoras, em relação à família, aos amigos, aos brinquedos, aos compromissos e às responsabilidades de criança, que influenciam as trajetórias das alfabetizadoras.

---

<sup>9</sup> Que se encontram em diferentes fases de carreira docente.

<sup>10</sup> Menciona-se nessa escrita a “história da infância” no singular, mas entende-se que, dentro desta história, são abordadas as várias infâncias que existem.

Por último, adentram-se nas concepções e/ ou percepções de infâncias e práticas lúdicas atuais, buscando identificar como as professoras vêem as infâncias de hoje, frente a todas as mudanças do mundo contemporâneo, mudanças estas que delineiam novas infâncias.

### **3.1 Era uma vez “a Infância” e as vivências lúdicas: conceitos e concepções enraizadas na história**

Na história da humanidade, foi-se construindo uma história da infância e dos conceitos que a sociedade elaborou sobre as crianças. Como aponta Corazza (2002), a “raça de gentes grandes”, forma de se referir aos adultos, criou esta nova “raça de gentes pequenas”, as crianças, por meio de uma nova visão atribuída a elas, as dando vida própria e digna, permitindo que elas deixassem de serem vistas e tratadas como adultos em miniatura. Mas a história não foi simples assim, passou-se muito tempo, ocorreram muitos fatos até que a as “gentes pequenas” passaram a existir, como define Corazza (2002), como uma “raça” distinta em suas características e importante na sociedade. Assim, retomam-se estas histórias:

Era uma vez uma nova raça formada por gentes bem pequenas. Surgiu assim, de repente, há muito, muito tempo atrás, em um mundo parecido com o nosso. As outras duas raças de gentes grandes que lá viviam eram antigas e fortes (...), porque existiam a milhões e milhões de anos, tinham aprendido a fazer muitas coisas, e dominavam (ou achavam que dominavam) todo o planeta, os seres que lá viviam, suas terras, mares, céus e as outras galáxias também. (CORAZZA, 2002, p. 57)

São muitos séculos de história, desde que se obtiveram os primeiros pressupostos da existência de uma infância, até a contemporaneidade, quando se presencia hipóteses de desaparecimento das infâncias ou mesmo da inexistência destas. Assim, embasando-se em autores como Ariès (2006), Freitas (2006), Corazza (2000, 2002), Priore (1995; 2007), Postman (1999), entre outros, relatam-se pontos relevantes desta trajetória.

Mesmo antes de uma infância ser “descoberta”, sabe-se de fatos ocorridos com os pequenos e de formas como estes eram tratados, como relata Áries (2006).

A descoberta da infância começou sem dúvida no século XIII, e sua evolução pode ser acompanhada na história da arte e na iconografia dos séculos XV e XVI. Mas os sinais de seu desenvolvimento se tornaram particularmente numerosos e significativos a partir do fim do século XVI e durante o século XVII. (ARIÈS, 2006, p.28)

As evidências históricas da vida das crianças, segundo Áries (2006), estão nos desenhos ilustrativos de diferentes épocas que retratam essas crianças, bem como na história

da arte. Assim, Áries (2006) aponta que a partir das iconografias é possível ver as formas de vestir das crianças, suas expressões e seus afazeres. Frequentemente, os estudiosos da história da infância referem-se a estas imagens que “contam” sobre as crianças.

Na Grécia, tanto em Atenas como em Esparta, conforme Postman (1999), nunca existiu uma atenção para as características peculiares de uma infância, sendo as crianças tratadas como pequenos adultos. Confirmando isto, Postman (1999, p. 19) relata que os gregos “prestavam pouca atenção na infância como categoria etária especial e o velho adágio de que os gregos tinham uma palavra para tudo não se aplica ao conceito de criança”. Embora os intelectuais gregos tivessem um vocabulário extenso para a época e elaborassem conceitos para a maioria das coisas, nada se referia ao termo “infância” como algo singular, de características e conceito próprios, o que se pode perceber como uma negligência perante a infância.

De maneiras diferentes, a existência de uma infância era negligenciada. Não eram valorizadas características peculiares, sendo este período da vida um mero momento de transição, de passagem para a vida adulta. Também nas iconografias da antiguidade Romana, percebem-se as características físicas, as vestimentas e as formas que as crianças eram tratadas. Segundo Corazza (2000, p. 185), “suas roupas eram as da ‘mãe do pai’ – não apenas um vestido largo, mas antiquado, ao menos de uma geração anterior – de modo que a criança funcionasse como adulto – um ‘adulto-mãe’”. Em Roma, acreditava-se que a avó renascia na criança:

As crianças cuidaram dos adultos, sob formas muito concretas: desde a Época Romana serviam seus pais a mesa, durante as refeições e festividades, e, na Idade Média, todas as crianças, exceto as de sangue real, atuavam como serventes, em suas casas ou em casas alheias, fazendo os trabalhos domésticos; cuidavam dos adultos, particularmente das mães, também na ‘interação emocional’, acalmando-as, acariciando-as, secando seu pranto. (CORAZZA, 2000, p. 186)

Percebe-se que os filhos, na antiguidade romana, tinham para com os seus pais funções que, hoje, no Brasil compete aos pais fazerem para os filhos. Os diferentes aspectos culturais e sociais da antiguidade determinavam diferentes visões de infâncias que, aos olhos da sociedade contemporânea brasileira, não são aceitáveis, pois são formas de violência infantil. No entanto, são elementos culturais e históricos de cada sociedade e de cada época. Kishimoto (2000, p. 19) ressalta que: “Entre as antigas concepções, a criança, vista como homem em miniatura, revela uma visão negativa: a criança é um ser inacabado, sem nada específico e original, sem valor positivo”.

No início da Idade Média, Áries (2006) ainda relata que em determinadas culturas da Europa, nenhuma atenção era dirigida às crianças. Devido às invasões bárbaras a região Greco-romana foi destruída, ocasionando momentos de tensão e desespero, em que não apenas as vidas humanas foram destruídas, mas políticas, organizações, cidades, culturas e povos foram desmantelados.

Nesta época, conforme Corazza (2002), nada era feito ou mesmo não era percebido se as crianças desaparecessem, adocessem ou morressem; não existiam ensinamentos a lhes transmitir, nem mesmo comportamentos, higienização, ou alimentação; as crianças aprendiam imitando os adultos mais próximos, o que as levava a trabalhar muito cedo para terem condições de sobrevivência. Este período, tradicionalmente conhecido como “Idade das Trevas”, também pode ser assim referido se tratando da infância. Como aponta Áries (2006):

Na idade média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, pouco depois de um desmame tardio – ou seja, aproximadamente, aos sete anos de idade. (ARIÈS, 2006, p.193)

Segundo Áries (2006), as famílias da Era Medieval transmitiam a vida, sem os ensinamentos de aspectos sensíveis à educação, seja ela informal ou formal, sendo a infância uma fase transitória de comportamentos espontâneos, mas que precisava ser apressada. Pois, as crianças não eram úteis na sociedade, não tinham funções precisas ou características específicas; eram apenas adultos ainda não socializados, que precisavam se desenvolver.

Também, havia hábitos de “brincadeiras” não convencionais, se analisadas na sociedade brasileira hoje. Como exemplo, Ariès (2006) destaca que por volta do século XIV eram normais brincadeiras envolvendo os órgãos genitais das crianças, sendo uma tradição muito difundida; e mesmo hoje, há sociedades, como a muçumana, que permite tais brincadeiras<sup>11</sup>.

Postman (1999) aponta que, ainda no final da Idade Medieval, o elemento que influenciou para o início de mudanças na visão de infância foi a disseminação da leitura e da escrita por meio da tipografia. Segundo Postman (1999, p. 27), “num mundo letrado, as crianças precisam transformar-se em adultos. Entretanto num mundo não letrado não há necessidade de distinguir com exatidão a criança e o adulto, pois existem poucos segredos...”.

---

<sup>11</sup> Ariès (2006) aponta que por muito tempo e em diferentes culturas brincavam-se com os órgãos genitais das crianças. É uma construção histórica em que estes hábitos e costumes se alastram até os dias atuais, em que os próprios pais ou familiares acham-se no direito de passarem a mão, acariciarem ou até abusarem sexualmente das crianças, mesmo em culturas e numa época em que isto é considerado crime.

Diante disso, houve a maior separação entre adultos – os que sabiam ler -, e crianças – os que ainda não sabiam ler -, mas que precisavam aprender para, assim, transformarem-se em adultos e exercerem atividades importantes na sociedade, direcionadas a leitores. Distinguem-se, desta maneira, as crianças e os adultos, como ressalta Vargas (2008):

Assim, entendemos o porquê que na Idade Média o marco do fim da infância passou a ser os sete anos, período determinado pela igreja católica como a “idade da razão”, idade em que se aprendia a ler e escrever. Antes da leitura e escrita, o mundo medieval não distinguia crianças e adultos, antes da leitura e escrita serem “peças” fundamentais da nossa sociedade, antes do mundo ser, necessariamente, letrado, as crianças não precisavam consolidar esta aprendizagem para se tornarem adultas, não existiam instruções que os adultos deviam passar às crianças para que estas se tornassem adultas. (VARGAS et al, 2008, p. 183)

A aprendizagem da leitura e da escrita tornou-se a definição para que uma criança se tornasse adulta e, assim, foi um marco para a separação do mundo infantil e do mundo adulto. Aos pequenos, não bastava mais aderir à cultura, aos hábitos, aos afazeres domésticos ou ter alguma ocupação, pois o mundo passa a ser letrado e as exigências de saber ler e escrever para ser adulto foram se alastrando pelas diferentes culturas.

Se antes crianças e adultos viviam em uma mesma situação de informações e atividades, aprendiam as mesmas coisas sem distinção, depois da tipografia havia um marco distinguindo-os. Nesse sentido, Postman (1999, p. 34) destaca que “como as crianças foram expulsas do mundo adulto, tornou-se necessário encontrar um outro mundo que elas pudessem habitar. Esse mundo veio a ser conhecido como infância”.

Num primeiro momento, nas culturas letradas, as crianças passaram a ser percebidas como uma categoria de pessoas que deviam aprender a ler e escrever. No entanto, no decorrer dos tempos elas passam a ser compreendidas de diferentes formas. Isso ocorre ao longo da Modernidade, período relacionado ao projeto de mundo moderno, consolidado com a Revolução Industrial e relacionado com o desenvolvimento do Capitalismo.

Na Idade moderna, a Renascença, do século XIV ao século XVI foi o momento em que renasceram valores culturais da antiguidade clássica greco-romana e foram abandonados elementos medievais a partir de interesses da burguesia; começaram a surgir aí “indícios” de preocupações com as crianças.

Postman (1999) destaca que o “modelo” de uma infância toma forma, a escolaridade formal se difunde e, concomitantemente, o modelo de família se consolida. Assim, começaram a ser afastados das crianças muitos “segredos” da vida adulta, como das relações sexuais, violências, doenças, mortes e relações sociais. As crianças passaram a usar roupas diferentes e a ser retratadas de formas diferenciadas, com suas características físicas e uma

linguagem peculiar à idade. É a partir do fim do século XVI que as crianças começam a ser valorizadas em algumas de suas características singulares e começaram a se “moldar” atividades especificamente infantis.

Aproximadamente, no século XVII, com a difusão do Movimento Iluminista<sup>12</sup> na Europa, conforme Pereira;Souza (1998), houve a demasiada valorização da ciência e da razão, o que influenciou significativamente na forma como as infâncias eram percebidas. Nesta época, os pais começaram a se preocupar mais com as crianças, a partir da preparação para a vida por meio da escolarização; e a escola, por sua vez, passa a trabalhar com a criança numa perspectiva de socializá-la, mas vendo-a ainda como um adulto em miniatura, sem valorizar suas peculiaridades.

Embora tenha ocorrido, no Iluminismo, toda esta preocupação com a educação das crianças, foi só no Romantismo<sup>13</sup>, nas últimas décadas do século XVIII até o século XIX, que as crianças passaram a ser valorizadas em seus comportamentos peculiarmente infantis. Brougère (2001) conta que neste período houve a exaltação dos comportamentos naturais das crianças, acreditando que a espontaneidade tem uma verdade maior que aquelas provindas da razão. Houve aí uma importante redefinição nos conceitos de infâncias, acreditando que a sociabilidade pode agir como destruidora da espontaneidade das crianças.

Um importante estudioso iluminista, sendo também precursor do romantismo, foi Rousseau (1712-1778) que, refletindo sobre a infância, a racionalidade e a educação formal, criticou os métodos educacionais por serem criados pelos adultos, nas perspectivas e interesses deles. Como aponta Elkind (2004, p. 29), “o principal arquiteto do nosso conceito moderno de infância foi o filósofo francês Jean-Jaques Rousseau”. Dessa forma, passou-se a dedicar mais atenção às crianças, mostrando-as preocupação, carinho e a importância delas para a sociedade. Algumas infâncias passaram a ser vivida de maneira mais peculiar, exaltando-se as brincadeiras, brinquedos e jogos infantis, a inocência da criança, as aprendizagens específicas para cada faixa etária, entre outros elementos.

No que se refere ao Brasil, a história da infância é bem mais recente devido ao seu descobrimento pelos povos Europeus recém no século XVI, possuindo características únicas e diferentes, com muitas influências culturais, tanto de Portugal, como dos povos indígenas que aqui viviam. Assim também, a história da infância no Brasil é composta de histórias de

---

<sup>12</sup> Movimento nascido na Inglaterra, que originou idéias de liberdade política e econômica e defendeu o conhecimento racional como meio de superação dos preconceitos e ideologias tradicionais. (Figueira, 2002)

<sup>13</sup> Movimento ocorrido na Europa, caracterizado por uma visão de mundo contrária ao racionalismo. (<http://pt.wikipedia.org/wiki/Romantismo>)

crianças de diferentes realidades, classes sociais e raças. Ao encontro desta colocação, Fleury (2007) questiona quem será esta criança brasileira:

Será essa criança o indiozinho que corre nu e segue seu pai a buscar o peixe para a família com seu arco e flecha pequenos, próprios para o seu tamanho? Ou será aquela criança, de classe média ou alta, que tem seu próprio horário cronometrado, que vai da aula de natação para o inglês, da escola para o jogo de tênis, que é considerada irresponsável, que não trabalha, mas brinca e estuda? Ou, ainda, será aquela criança, das classes trabalhadoras, que trabalha até 12 horas/dia e que desde a mais tenra idade exerce uma importante função na força de trabalho? Ou aquela criança que fica a perambular pelas ruas das grandes cidades esmolando ou cometendo infrações etc.? (FLEURY, 2007, p. 134)

Desde o descobrimento do Brasil, são muitas histórias a serem contadas, como das crianças indígenas, das crianças vindas traficadas de Portugal, das crianças escravas, das crianças da elite imperial, das crianças operárias na industrialização tardia do Brasil, dos pequenos trabalhadores brasileiros, entre outras. Essas infâncias são aqui enfatizadas e analisadas.

Inicia-se por enfatizar as crianças indígenas, que ao longo da história, vêm sendo, de diferentes formas, vítimas de violências e descasos pela sociedade. Além do preconceito sofrido pelas culturas dominantes, muitas vezes, a própria cultura indígena delinea casos de negligência e descuido para a infância, em virtude do trabalho precoce, da falta de alimentação correta, precariedade na higienização e nos cuidados frente às doenças da atualidade.

Como relata Faleiros (2007, p. 63): “para uma criança ou adolescente indígena, fazer parte da família, e, portanto, de uma unidade de produção, significa ser membro da sociedade”. Assim, essas crianças e adolescentes são desde muito cedo preparados para a vida adulta dentro de sua cultura.

Ainda hoje, a infância indígena é muito diferente das demais infâncias no Brasil, pois carregam marcas de uma cultura distinta, de hábitos e costumes que perduraram no tempo, e muitas vezes prejudicam a saúde e o bem-estar das crianças das reservas. Wagner (2002) comenta que “O calor de verão, a desnutrição, a rejeição e as políticas públicas inadequadas resultam em elevadas taxas de doenças e mortalidade de crianças indígenas”. São infâncias que ainda precisam de muito amparo, de cuidado quanto à saúde, à higiene e ao direito à escolarização.

Com o passar do tempo os índios foram sendo, por lei, respeitados e de algumas formas amparados pelo governo, como apontam Nery; Caten (2007): “Eles fazem parte da

população brasileira, por isso, seus direitos são inúmeros e precisam ser respeitados”. No entanto, nem sempre as formas de assistência aos indígenas são feitas de maneira adequada e nem sempre a tradição das tribos aceitam uma forma diferente de vida.

Por outro lado, há autores que acreditam ter os índios, justamente, a infância ainda existente hoje, perante as mudanças da atualidade, como ressalta Tonucci (2005):

Talvez os índios no mundo sejam justamente as crianças, indígenas de suas próprias famílias, de suas próprias escolas, de suas próprias cidades, porque as exigências delas não se modificaram com a mudança da política do consumo, nem com a globalização econômica. (TONUCCI, 2005, p. 210)

Crianças que aprendem com seus próprios pais e familiares, cujos ensinamentos não são delineados pelas transformações da sociedade atual, infâncias que vivenciam a liberdade de correr, a intimidade com a natureza e os aprendizados passados de geração para geração. Há “dois lados da moeda”, pois as mesmas crianças indígenas que, por vezes, morrem por falta de cuidados na alimentação, higiene e saúde, são aquelas que vivenciam uma infância apesar das exigências do capitalismo e da globalização.

Conforme mencionado anteriormente, essa pesquisa aborda um olhar para as diferentes infâncias e, assim, abrange também as crianças traficadas de Portugal, que chegavam ao Brasil do século XVI ao século XVIII. Ramos (2007) relata que estas crianças embarcavam nos navios rumo à colônia brasileira, onde eram escravizadas. Eram violentadas sexualmente, exploradas pelo trabalho pesado e perigoso que tinham que realizar a bordo e, por muitas vezes, não resistiam toda a viagem, morrendo a caminho do Brasil. Naquela época, as crianças eram violentadas e negligenciadas até mesmo pelos pais que mandavam seus filhos nas embarcações e, principalmente, pelos oficiais e demais adultos das embarcações.

No que se refere às práticas lúdicas entre o século XVI e XVIII no Brasil, Priore (2007) destaca que eram poucas as brincadeiras da época, as escolas jesuíticas deixavam o lazer por conta do banho de rio, divertimentos com miniaturas de arco e flecha, instrumentos para a pesca, entre outros. Em algumas ocasiões eram ensinados alguns jogos que os meninos do Reino utilizavam.

No século XVIII, segundo Priore (2007), começaram a surgir no Brasil as “Rodas dos Expostos”, inventadas na Europa a fim de salvar da morte as crianças abandonadas. No entanto, o que se sabe destas instituições é que ao salvar estas crianças do abandono também

causava, de outras formas, a mortalidade infantil, principalmente devido à falta de higiene e ao desmame precoce do aleitamento materno ou a inexistência deste.

A “Roda dos Expostos” multiplicou-se durante o período imperial, mantendo-se na república e sendo extinta apenas na década de 1950. Conforme aponta Marcilio (2006, p. 53), “quase por século e meio a roda de expostos foi praticamente a única instituição de assistência à criança abandonada em todo o Brasil”, o que salienta a sua importância na trajetória das infâncias brasileiras.

Para abordar as infâncias no Brasil já do século XIX, Leite (2006) apresenta um estudo dos livros de memórias dos viajantes estrangeiros que vieram para o Brasil e livros de memórias de crianças que viveram aqui no século XIX. Nestes a autora descobre elementos sociais, culturais, políticos e econômicos que influenciaram no modo de vida da época, o que também estabelece condições para as infâncias brasileiras no século XIX, bem como para o preparo para a vida adulta.

Nas contribuições de Leite (2006), destacam-se principalmente questões sobre a escravidão que atravessam a infância no Brasil. Assim, em sua obra enfatiza-se que:

- os patrões que tinham filhos com escravas, muito freqüente a época, tinham o costume de vendê-los juntamente com a sua mãe escrava;
- as crianças afro-descendentes eram vendidas como mercadorias, colocadas em exposição e escolhidas pelos compradores;
- para as jovens escravas era bom ficar grávida, mas apenas no período da gravidez, quando lhes eram reservados trabalhos mais leves;
- alguns dos filhos de escravos eram criados com os dos senhores, tornando-se companheiros nas brincadeiras, misturando por meio destas, culturas e crenças;
- os afro-descendentes não recebiam educação formal.

Diante desta aproximação com alguns elementos da história, percebe-se que também não é possível falar de uma única visão da infância, mesmo que em um mesmo tempo e local. Os conceitos e concepções de infâncias são atravessados pela diferença das classes sociais, pelo domínio de uma classe sob a outra, pelo privilégio da classe dominante em relação à educação e à qualidade de vida. Nas palavras de Belloni (2009, p. 02): “A idéia de infância, fruto das representações da sociedade, varia segundo o momento histórico e as diferentes sociedades ou culturas: não há uma infância universal, unívoca, uniforme”.

Enquanto os escravos não tinham o direito de estudar, Leite (2006) aponta que as famílias mais cultas mandavam os filhos para as universidades na Alemanha, França e Inglaterra. Era uma infância muito diferente da vivida pelos escravos, no entanto algumas relações são possíveis fazer: as crianças escravas não tinham tempo para brincar devido ao trabalho pesado; enquanto isso as crianças da elite, devido aos estudos forçados, também não tinham o tempo e o lugar de brincar e ser crianças.

Freitas (2006) afirma que a “infância” no Brasil foi revalorizada, no final do século XIX e começo do século XX, com o advento da República Brasileira<sup>14</sup>, visto que era exaltada a imagem da criança como herdeira do novo regime que se instalava. Neste momento, a consciência de que as crianças brasileiras seriam responsáveis pelo país no futuro, mudou consideravelmente a forma de tratamento e a atenção expedida aos pequenos. No entanto, mesmo assim, os acontecimentos vêm mostrando outras formas de negligências às crianças.

Passetti (1995) ressalta que foi apenas em 1970 que a situação das crianças passou a ser assunto priorizado no Brasil Republicano, de modo ao Estado se preocupar com a questão do menor e a sociedade fazer denúncias contra as situações desfavoráveis em que ainda se encontravam estes. No entanto, ao mesmo tempo em que são efetivadas atitudes coerentes perante as leis e às orientações para com as crianças, muitos outros fatores passam a negligenciar as infâncias, a fim de tornar os pequenos novamente adultos em miniatura.

Em 1990, a ênfase do governo brasileiro recaiu sobre a educação formal, principalmente o Ensino Fundamental. Pinto (2007) destaca que as discussões sobre questões que se refere às crianças se intensificaram nesta época, mas ao mesmo tempo os jornais e telejornais mostram um lado obscuro da infância no país: as crianças maltratadas, exploradas, desrespeitadas, sofridas. Para Pinto (2007), apesar dos avanços em relação aos direitos da criança, continuam a existir precariedades nas condições de vida das mesmas. Nesse sentido, Antunes (2008) destaca:

Deparamo-nos com as notícias de jornais e revistas sobre fatos que denunciam o abuso sexual de crianças, a violência física, maus-tratos e até mesmo situações de torturas impiedosas a que são submetidas. Ficamos aterrorizados e, por alguns instantes, pensamos que isto só acontece atualmente, mas os fatos históricos nos mostram o contrário. (ANTUNES et al, 2008)

Na atualidade, as crianças nem sempre vem sendo bem tratadas, assim como ao longo da história também ocorreram muitos fatos que configuraram uma infância de sofrimento,

---

<sup>14</sup> Que teve início em 1889 e perdura até hoje, caracterizada pela democracia presidencialista.

ansiedades e abandono físico e simbólico. Mesmo agora, quando se exalta a imagem da criança, os seus direitos vêm sendo burlados por pessoas que ainda não permitem que a infância seja vivida em sua plenitude.

No ano de 1990, foi criado o Estatuto da Criança e Adolescente - ECA -, o qual foi uma conquista importante em direção à infâncias respeitadas e preservadas, compreendendo a criança como criança e não como um “vir a ser”, embora que se esteja distante do cumprimento das metas efetivamente. Atualmente, são várias as instituições responsáveis pelos cuidados com a infância e a adolescência, bem como toda a sociedade tem o compromisso do cuidado e da denúncia nos casos de maus-tratos aos pequenos.

Como se pode perceber, na história da infância, há pouco tempo a criança passou a ser defendida, cuidada e valorizada legalmente; e muito ainda há que se fazer pela infância, para que esses direitos sejam realmente consolidados. Este fato provém de influências históricas de cada cultura e cada sociedade, que carregam consigo conceitos e concepções que permeiam a construção da infância hoje, numa perspectiva globalizada. A respeito destas infâncias atuais, muitos atos de negligência também serão apontados nos próximos tópicos, atos estes que hoje também impedem as infâncias de se consolidarem, como os “modismos”, a mídia, e o consumismo.

Assim, a infância passará a ser abordada na presente pesquisa a partir dos elementos específicos existentes nas narrativas das infâncias das colaboradoras, buscando entender os conceitos e as concepções que possuem e que são enraizadas neste cenário histórico.

### **3.2 Tempos de Infâncias e Momentos de ser criança.**

A partir desta contextualização histórica, percebeu-se que os diferentes momentos da história, delinearam tratamentos específicos para as crianças. Existiram momentos de negligência e momentos de preocupações, em que as crianças vivenciaram liberdade de escolhas em suas atividades simbólicas, foram respeitadas em suas especificidades e não “pressionadas” para o seu desenvolvimento precoce, ao mesmo tempo em que a elas eram dedicados cuidados e atenções precisas.

Ao mesmo tempo em que no Romantismo as infâncias começam a ser realmente valorizadas e consideradas uma fase peculiar da vida, as mudanças sociais, as transformações econômicas, os avanços tecnológicos e industriais, entre outros elementos, passam a pressionar novamente as crianças para o seu desenvolvimento precoce perante a “nova” sociedade emergente. Diante disso, Vargas et al (2008, p.185) questiona “Quando a infância

realmente existiu? Quando nossas crianças realmente puderam vivenciar e desfrutar de sua inocência, imaginação, fantasia, brincadeiras?”. Conforme afirma Oliveira;Oliveira (2005):

A infância é uma invenção e, com isso, não está garantida em nenhum momento histórico, nem mesmo na contemporaneidade, com todos os direitos e deveres garantidos por lei pela sociedade com relação à criança. Não basta ser criança para ter uma infância. (OLIVEIRA;OLIVEIRA, 2005)

Como se abordou anteriormente, o que de fato existiu foram muitas infâncias, muitas formas de ser criança. Mas, ao longo da história e, ainda hoje, são atribuídos conceitos e concepções paradigmáticas em relação à infância. Nesse sentido, Belloni (2009) refere-se à questão da sociedade estar, ainda hoje, idealizando uma infância, considerando as crianças como elas deveriam ser, apresentando uma imagem equivocada e romântica, não real.

Há infâncias negligenciadas, violentadas e desamparadas; há infâncias valorizadas, cuidadas e protegidas. São essas diferentes infâncias que podem ser imaginadas, relatadas e reconstruídas a partir do que perdura nas memórias de cada um que acredita um dia ter sido criança. E são essas memórias que esta pesquisa acolhe, escuta e analisa na busca de conhecer a criança existente em cada personagem, suas concepções e conceitos de infâncias e de brincar. Como reflete Souza (2006, p. 102), “O tempo é memória, o tempo instala-se nas vivências circunscritas em momentos; o tempo é o situar-se no passado e no presente”.

Nesse sentido, ao percorrer suas infâncias e os momentos em que foram crianças, as colaboradoras situam-se no tempo, consolidando as concepções atuais de “ser criança”, o que, segundo Oliveira;Oliveira (2005, p. 33- 34), é muito importante aos profissionais que trabalham com a infância, pois, como questionam: “Como organizaremos políticas para a educação da infância se como professoras não conhecemos nossas representações sobre o que era ser criança em tempos passados, e o que é ser criança na contemporaneidade”.

Nota-se a importância de repensar as infâncias, retomarem lembranças do tempo de criança e reconstruir histórias em busca de representações, o que é feito por Carlinda, Marta e Joze. São histórias singulares de alfabetizadoras que viveram suas infâncias em uma época, uma cultura e um espaço diferente, e que trazem conceitos semelhantes e distintos em relação à infância.

O que elas lembram de suas infâncias? O que recordam de suas atividades, seus amigos e suas brincadeiras? Inicia-se um processo que demonstra o quanto as mudanças ocorridas na sociedade transformam as infâncias, e isso não ocorre apenas ao longo de toda a história que se mostrou, mas também agora.

A imaginação marcou muito a infância de pessoas que hoje são mães e avós, pela construção de seus próprios brinquedos, a manipulação de materiais diversos, a criação de histórias e de brincadeiras nos mais diversos lugares; a transformação da vida real em fantasia. Conforme a narrativa de Carlinda, a simplicidade de uma infância sem luxo e de brinquedos construídos pelas próprias crianças se mostra:

*A lembrança que eu tenho é, assim, daquela vida livre, “pra fora” [meio rural], do campo, onde a gente mesmo fazia os nossos brinquedos, a gente mesmo construía, e aquilo pra gente era uma coisa muito legal. Minhas brincadeiras eram de boneca, (...) E eu gostava muito de jogar bola também, jogar bola com os meninos pra mim era muito bom. (Entrevista de Carlinda)*

A valorização dos brinquedos feitos pelas próprias crianças, a imaginação como a maior aliada nas brincadeiras e as atividades entre meninos e meninas, Carlinda demonstra nas suas lembranças de infância. Para Kishimoto (2000), o brinquedo traz representações, permite fluir a imaginação da infância, que nem sempre possui um lugar e um tempo para acontecer. No caso da professora Carlinda, suas brincadeiras foram de muita imaginação para a construção de brinquedos e do faz de conta.

E a infância da professora Marta também foi de muitas brincadeiras, que ela descreve mais precisamente. São brincadeiras, na maior parte atividades tradicionais da época em que foi criança, diferentes da maioria das brincadeiras de hoje:

*Brinquei muito de tudo o que existe de brincadeiras, essa frase digo sempre ao meu filho...(..) Brinquei de “bola”, “boleto”, “taco”, pulei corda, brinquei de “casinha”, de “boneca” de “professora” de “dentista”, de “cantora”, etc, acho que explorei todas as profissões. (Autobiografia Marta)*

Marta também demonstra a imaginação infantil, mas o que realmente se destaca nas suas narrativas são as brincadeiras passadas de geração a geração e que ao longo do tempo vem se perdendo, mas na infância de Marta estiveram muito vivas. Além das citadas, a professora também destaca que jogou “bolita”, brincou de “se esconder”, de “pega-pega”, de “policia e ladrão”. Eram brincadeiras ativas, com regras muitas vezes criadas pelas próprias crianças, brincadeiras que se prolongavam por muitos minutos, horas, ou até dias, sem que o tempo fosse um impedimento. Nesse sentido, a professora Joze em sua narrativa acrescenta que: “Aquela brincadeira fluía sabe, era gostoso, o tempo não era uma preocupação que a gente tinha.” (Entrevista Joze).

O direito e o tempo de brincar eram “peças” fundamentais na infância destas professoras, o que elas demonstram a partir do prazer em narrar estes momentos. As

narrativas desvendam plenitude na vivência da infância. Reporta-se, nesse sentido, aos escritos de Sarmiento;Rapoport (2009) de que “Quando é negado às crianças o direito e o tempo de brincar, também lhes são negadas as chances de desenvolver-se integralmente, pois é através da brincadeira que elas vivem plenamente a infância e aprendem o mundo”. Entrelaçam-se as falas das colaboradoras, permitindo reconhecer a plenitude na vivência de suas infâncias.

Assim como a professora Carlinda, Joze também demonstra nas narrativas lembranças sobre a liberdade; e como a professora Marta, ela narra algumas brincadeiras tradicionais passadas de gerações anteriores. Mas o que se pode destacar em suas falas é a imaginação, o brincar de “faz de conta” em diferentes lugares:

*Brincar na carroça, brincar no chiqueiro, essas coisas assim, que é outro mundo, mas eu tive isso, sabe, andar a cavalo, bicicleta (...). Também de brincar de esconde-esconde, tinha esta exploração de diferentes lugares, não era só dentro do quarto, brincando só de uma coisa. Não, a gente ia pro pátio, ia pra rua. (Entrevista Joze)*

Nas narrativas de Joze, percebe-se que a carroça, o chiqueiro, o pátio transformam-se em cenários para suas casinhas, suas escolinhas, e o que mais fosse preciso no seu mundo “faz de conta” que não tinha tempo para acabar, nem um lugar certo para acontecer. Ao brincar, Joze cria seu espaço próprio, seus lugares imaginários de fantasia, lugares estes que ultrapassam a realidade que enxergamos.

Nesse sentido, destaca-se um questionamento: Qual adulto, ao voltar em um lugar que conheceu na infância, nunca se surpreendeu com seu verdadeiro tamanho, com as poucas probabilidades de brincadeiras possíveis ali? Mas para as crianças é possível, basta uma “mãozinha” da imaginação. Como aponta Bosi (2003),

*O espaço da primeira infância pode não transpor os limites da casa materna, do quintal, de um pedaço de rua, de bairro. Seu espaço nos parece enorme, cheio de possibilidades de aventura. A janela que dá para um estreito canteiro abre-se para um jardim de sonho, o vão debaixo da escada é uma caverna para os dias de chuva. (BOSI, 2003, p. 435)*

O mundo é maior aos olhos sensíveis das crianças, há mais espaços, há mais possibilidades, e isso Joze demonstra em suas narrativas, quando também afirma que acha mágico voltar em um lugar que esteve quando criança. Quando se abre espaço de contar a infância, essa grandeza do mundo aparece, pois é possível voltar a esses lugares, embora que pela memorização.

Assim, nas narrativas das colaboradoras, é possível observar muitas atividades inerentes à criança: os brinquedos, as brincadeiras e os jogos, fundamentais para o desenvolvimento saudável das crianças, com os quais elas podem expressar seus sentimentos, angústias, vontades, alegrias e tristezas; podem “fazer de conta”, gastar suas energias e se divertir ao mesmo tempo em que estão realizando uma atividade muito séria para a infância.

Quando aborda as atividades na infância, Château (1987) escreve:

Não se pode imaginar a infância sem seus risos e brincadeiras. Supúnhamos que, de repente, nossas crianças parem de brincar, que os pátios de nossas escolas fiquem silenciosos, que não sejamos mais distraídos pelos gritos ou choros que vêm do jardim ou do pátio, que não tivéssemos mais perto de nós este mundo infantil que faz a nossa alegria e o nosso tormento, mas um mundo triste de pigmeus desajeitados e silenciosos, sem inteligência e sem alma. Pigmeus que poderiam crescer, mas que conservariam por toda a sua existência a mentalidade de pigmeus, de seres primitivos. Pois é pelo jogo, pela brincadeira que crescem a alma e a inteligência. É pela tranquilidade, pelo silêncio – pelos quais às vezes os pais se alegram erroneamente – que se enunciam freqüentemente no bebê as graves deficiências mentais. Uma criança que não sabe brincar, uma miniatura de velho, será um adulto que não saberá pensar. (Château 1987, p.14)

A infância é mais que um período de evolução para a vida adulta, é a fase em que as principais características da pessoa se consolidam; dependendo das condições que ela é vivenciada, de um modo geral, podem-se formar adultos revoltados, agressivos, impacientes, tímidos, descoordenados, obesos; ou então, amorosos, dinâmicos, pacientes espontâneos, com boa coordenação motora e saúde corporal.

Ao mesmo tempo em que a criança está desenvolvendo habilidades e capacidades para a vida adulta, a infância deveria ser um período da vida a ser pensado em suas peculiaridades, para se viver de forma saudável. Não basta “treinar” a vida adulta precocemente para aprender a viver na sociedade, é preciso experimentar e vivenciar uma infância antes de qualquer coisa, para adquirir boas condições psicológicas e emocionais.

Acredita-se, a partir das narrativas de infância das três colaboradoras, que elas tiveram estas vivências inerentes à infância. Outro elemento em comum encontrado em suas memórias é a liberdade. Embora que de formas e intensidades diferentes, as colaboradoras da pesquisa relatam que vivenciaram atividades livremente, puderam correr, jogar, subir em árvores. Acredita-se que esta liberdade está diretamente ligada ao brincar, pois ao relatarem sobre “ser livre” todas se referem à momentos lúdicos.

No relato a seguir de Carlinda, percebe-se como a liberdade e a imaginação estão atreladas ao brincar, a uma certa “fuga” da realidade do mundo adulto: *Eu acho que o que caracteriza melhor [a infância] é isso, é aquela liberdade de brincar, de poder fazer o que*

*quer, de correr de ser livre. Entende?* (Entrevista de Carlinda). O brincar era mágico, podia correr no campo e estar apenas na presença das outras crianças. No entanto, Carlinda demonstra que tinha afazeres que tomavam seu tempo, compromissos para com a sua família e especificamente sua mãe. Assim, o “brincar” aparece como a “liberdade”, mas também se inserem em meio a esses compromissos. Como aparece em suas narrativas: *“buscar lenha, encher água, colocar querosene nos lampiões. Tudo isso eram atividades da gente, que a gente sabia que tinha que fazer né”*.

Essas atividades, para Carlinda, não se configuram como um trabalho, mas como uma colaboração na vida familiar do campo, visto que era instituído que essas eram as atividades das crianças, além de irem à escola e brincar. Nessa perspectiva, também nesta pesquisa suas atividades não são entendidas como trabalho infantil, pois em momento algum comprometeu seu desenvolvimento integral. Para Faleiros (2007), uma atividade só se configura como trabalho precoce de crianças e adolescentes quando afeta o desenvolvimento físico, emocional e social:

Ao mesmo tempo, ao ser inserida no mundo do trabalho, a criança é impedida de vivenciar a infância e a adolescência, deixando de exercer seus direitos. O trabalho priva crianças e adolescente da vivência de experiências fundamentais para seu desenvolvimento e compromete seu bom desempenho escolar. (FALEIROS, 2007, p. 69)

Nas narrativas de Carlinda, não há nenhum indício de que seu desenvolvimento físico, emocional ou social tenha sido prejudicado, mas pelo contrário, ela relembra os afazeres com certo prazer, ou então os ressignifica de forma positiva. O tempo de brincar ou de estudar também foram referidos por Carlinda, sem terem sido afetados por estes afazeres, pois ela demonstra ter vivido muitos momentos lúdicos, onde as brincadeiras eram as atividades centrais.

Essas brincadeiras eram com os irmãos, as crianças mais próximas de Carlinda. Em relação aos adultos, percebe-se nas narrativas o respeito para com os pais, familiares, professores e demais pessoas do seu convívio, o que era ensinado em casa. Participar das brincadeiras das crianças não era costume dos adultos, sendo que não há lembranças em relação à mãe ensinar alguma brincadeira ou fazer algum brinquedo. Nas narrativas de infância da professora Carlinda, a mãe aparece mais como a orientadora, aquela que ensina que tem a hora de ir à escola, de ajudar em casa e de brincar, aquela que mostra o caminho, não havendo referência dela nas brincadeiras e na vida infantil do “faz de conta” de Carlinda.

Em relação às mulheres ligadas aos trabalhos rurais, o que era o caso da mãe de Carlinda há 50 anos, Perrot (2008, p. 111) afirma que “A vida das camponesas era regada pela da família e dos ritmos dos campos. Numa rígida divisão de papéis, tarefas e espaços. Para o homem, o trabalho na terra e as transações do mercado. Para a mulher, a casa, a criação de animais, o galinheiro e a horta (...)”.

As mulheres do meio rural eram sobrecarregadas de afazeres que ultrapassavam o cuidado dos filhos, e do lar; elas tinham compromissos importantes para a subsistência da família na vida no campo, o que não permitia que tivessem muito tempo para se dedicar aos filhos, além do cuidado básico com a alimentação, roupas e educação destes. Brincar com suas crianças, neste contexto, certamente, não era uma prioridade e não fazia sentido para as mães, pois as famílias eram mais numerosas e as crianças menores brincavam com os irmãos maiores.

Voltando à questão da liberdade, também a professora Marta, de uma forma singular e distinta, a ela se refere. Nas narrativas de Marta, não aparece nenhuma atividade ou compromisso em sua infância, ela se lembra do brincar como a sua principal atividade da infância, o que é evidente nas suas narrativas:

*Ser criança é poder brincar, é poder criar brincadeiras, inventar. Não é só ter brinquedos, mas saber como usar estes brinquedos para brincar, para inventar brincadeiras. (...) Bom, eu acho assim, que as características da minha infância é a criatividade, saber fazer de conta (...). Eu me achava criativa. (Entrevista Marta)*

Percebe-se que brincar era sério, que a imaginação era importante, e as brincadeiras de Marta eram vistas como o compromisso maior de sua infância. Ao contrário do que ocorria com Marta, Oliveira (1986, p. 16) destaca que: “No senso comum, deparamos com expressões de linguagem e atos que reduzem o brinquedo à inconseqüência, à futilidade, à não-seriedade”. O autor afirma que isso ocorre porque o significado do brincar para adultos e crianças é distinto, pois a criança aprende a dominar angústias e a se conhecer através do brincar, enquanto o adulto brinca para se distrair. No entanto, o autor ressalta a seriedade e a importância do brincar para a infância.

Na narrativa anterior, Marta expressa a seriedade do brincar. Também expressa a liberdade de brincar, o que fica explícito quando fala em “poder brincar”, isso é ser criança para a professora. Diante da colocação de Oliveira (1986) de que as atividades lúdicas são sérias na infância, destaca-se que deixar as crianças brincar é importante, dar a ela o tempo e o espaço para que a brincadeira ocorra.

No que se refere à sua mãe, Marta conta que esta tinha o hábito de ensinar as brincadeiras, de construir os brinquedos e, até mesmo, de participar dessas atividades. Como relata a colaboradora: *“Muitas vezes minha mãe participava das brincadeiras, e era ela que nos ajudava a construir nossas casinhas, incentivava nossos piqueniques nos sábados à tarde e a fazer nossas festinhas com teatro e tudo”* (Autobiografia Marta).

Foi na década de 70, no meio urbano, sua mãe era dona de casa, tendo como ocupação e compromisso o trabalho doméstico que nesta época já vinha sendo amenizado, como aponta Perrot (2008, p. 118), *“Os trabalhos domésticos propriamente ditos se amenizaram. Mas os filhos - sua saúde, seus estudos, suas distrações – os substituíram”*. A principal ocupação da mãe de Marta, além de cuidar do lar, era com os filhos. Assim, a figura da mãe como incentivadora do brincar, do imaginar e do criar, certamente, teve muita importância na infância de Marta, transformando o brincar em algo sério, e influenciando nas concepções que hoje possui sobre a infância e atividade lúdicas.

Nas narrativas de Joze também aparece a liberdade e a imaginação, bem como o brincar como principal atividade da infância, uma vez que não haviam outras atividades até o momento de ir à escola, e depois disso os brinquedos e as brincadeiras continuaram a ser algo importante juntamente às aulas e às tarefas dadas pela professora. Como relata a colaboradora:

*Ser criança... Pra mim? É experimentar um pouquinho de tudo, sabe, eles tem que experimentar, mesmo nas frustrações, nas quedas, eles tem que experimentar, se não eles não vão saber se é bom ou se é ruim. Mas eu acho que a questão do vivenciar, do experimentar, eu acho que isso é fantástico. A criança é muito curiosa, ela tem que experimentar, tem que vivenciar isso, seja nas brincadeiras, tem que criar né, ela vai criar, vai experimentar, vai fazer do jeito dela, vai ver o que vai dar certo o que não vai. (Entrevista Joze)*

Todas as vivências de experimentação, criatividade, fantasia e, principalmente, as narrativas que apontam a imaginação de Joze são enfocadas por ela como essenciais para a infância. Nesse sentido, a professora exerce uma reflexão frente à importância do brincar na infância. Joze descreve-se uma criança que brincou muito, com muita imaginação e que, meio a tudo isso, também tinha responsabilidades.

Ao mesmo tempo em que ela narra o brincar como uma das atividades predominantes de sua infância, Joze refere-se muito às responsabilidades que ela mesma se colocava, pois seu pai e sua mãe trabalhavam fora de casa e ela tinha uma irmã mais nova e um irmão que, embora mais velho, era mais imaturo para assumir o compromisso de cuidar das irmãs.

Essa realidade em que ambos os pais trabalham provém de mudanças que vieram acontecendo na história da sociedade, em que a mulher conquista a dependência para ganhar seu próprio dinheiro, pois antigamente as mulheres eram destinadas apenas aos afazeres do lar e de cuidar dos filhos. Como aponta Perrot (2008, p. 109): “É o regime assalariado, que, a partir do século XVIII – XIX, nas sociedades ocidentais, coloca em questão o “trabalho das mulheres”.

As mulheres, de diferentes maneiras, dependendo de sua classe social, vivenciaram e vivenciam um processo de “emancipação” em relação à dependência financeira, também devido às exigências da sociedade capitalista nas classes baixas e médias, em que a mulher passa a aumentar a renda familiar. Assim aconteceu com a mãe de Joze que, trabalhando fora de casa, tinha que se afastar dos afazeres domésticos, como conta a colaboradora:

*(...) a mãe e o pai sempre trabalharam, então eu me sentia um pouco responsável pelos meus dois irmãos, eu me sentia assim. (...). Eu achava que eu tinha que dar conta da minha irmã pequena e do meu irmão mais velho também, porque eu me sentia a “mãezona”, sabe. E eu me cobrava. (Entrevista Joze)*

Pode-se considerar que são responsabilidades da “vida moderna”, depois que as mulheres passaram a trabalhar fora de casa, tendo uma jornada de trabalho semelhante ou maior que a dos maridos, muitas responsabilidades são atribuídas, mesmo que de forma indireta, aos filhos. Mesmo tendo bastante tempo para brincar, Joze acabava se preocupando em cuidar da irmã mais nova e do seu irmão, uma vez que não tinha seus pais presentes durante o dia. Não tinha afazeres, mas preocupações com seus irmãos e demonstrava nas brincadeiras as responsabilidades que desde já imaginava que ia ter como cuidar dos filhos, trabalhar e cuidar da casa.

Por causa do trabalho, sua mãe não tinha tempo de estar junto no cotidiano dos filhos, cuidando-os, orientando-os a todo o momento e participando das suas brincadeiras. No entanto, Joze descreve sua mãe como uma pessoa presente em sua infância, pois os momentos que estava com os filhos eram marcados pela atenção que dispensava, a alegria, o aconchego e a brincadeira. Nas palavras de Joze: “*A mãe tinha muito disso, a gente ia na venda e a mãe dizia: vamos ver quem é que ganha e a gente saia todo mundo correndo e a mãe sempre ganhava. Então tinha essa coisa, sempre teve, porque a mãe é muito criançona, até hoje (..)*”. (Entrevista Joze). São lembranças de momentos em que sua mãe conseguia estabelecer pontes da sua vida adulta com a infância de seus filhos. Mesmo com ocupações em demasia, sem

tempo para brincar, a mãe buscava demonstrar seu lado lúdico, e Joze guarda estas recordações com carinho.

Podemos perceber, ao longo das narrativas das três colaboradoras, que: por motivos culturais relacionados à vida da mulher do campo, com muitos afazeres em relação à casa e à família, a mãe de Carlinda não costumava brincar com os seus filhos; já devido às transformações sociais, que propiciaram a mulher a trabalhar fora de casa, a mãe de Joze não tinha muito tempo para se dedicar ao brincar. Diferentemente, Marta teve uma história diferenciada das demais, quando conta que sua mãe foi presente nas brincadeiras, nos jogos e no mundo faz de conta, e talvez por este motivo Marta sinta que precisaria brincar mais com seu filho hoje. Nesse sentido, Kishimoto (2008, p. 142) salienta que “A mãe, ao interagir com a criança, em situações lúdicas, cria um esquema previsível de interação que funciona como microcosmo, um mundo de significações bastante simples, que permite comunicar e partilhar realidade”. Ter o olhar, a atenção e a participação da mãe no brincar é muito importante.

Realidades distintas ou semelhantes vividas na infância de cada professora influenciam no “pensar” a infância hoje e no reconstruir as concepções de criança e de brincar. Meio a estas concepções, também é importante olhar as transformações pelas quais estão passando os brinquedos, brincadeiras e jogos infantis. Conforme Oliveira (1989, p.11), estudar os brinquedos “permite uma incursão crítica ao solo em que se funda a sociedade; ajuda a entender a situação social das crianças em relação aos adultos; testemunha, além disso, a riqueza do imaginário infantil ao enfrentar e ao superar barreiras e condicionamentos”.

Os brinquedos também têm muito a contar sobre a situação social, cultural, política e econômica, pois a sociedade influencia nas formas de brincar das crianças.

Por um lado o brinquedo merece ser estudado por si mesmo, transformando-se em objeto importante naquilo que revela de uma cultura. De outro lado, antes de ter efeitos sobre o desenvolvimento infantil é preciso aceitar o fato de que ele está inserido em um sistema social e suporta funções sociais que lhe conferem razão de ser. (BROUGÈRE, 2001, p. 07)

O autor acima aponta que os estudos existentes sobre os brinquedos, até então não os associam à cultura da sociedade, o que vem sendo muito importante para compreender as práticas lúdicas dos indivíduos. Assim, salienta-se a contribuição de Rocha (2000) quando afirma que estudar a origem do brincar fundamentado na abordagem histórico-cultural da atividade lúdica permite entender este aparecimento do ato de brincar, delineando relações entre a cultura e o indivíduo.

O ser humano tem necessidade de compreender representações, imagens, símbolos e significados de sua cultura, apropriações que ocorrem principalmente na infância; e o brinquedo encontra-se como importante fonte para tal apropriação. Assim, aspectos culturais semelhantes das três professoras mostram semelhanças ao narrarem sobre seus brinquedos, que são os poucos utensílios que faziam parte das brincadeiras:

*“Nossos brinquedos a maioria criados por nós, e eram momentos de realizações onde pequenos pedaços de panos viravam em lindas bonecas com suas roupas coloridas. Uma simples corda em uma árvore se transformava em balança onde voavam nossas imaginações e assim pedaços de panos, paus, tijolos, frutas,... transformavam-se em brincadeiras jamais esquecidas onde podíamos dar asas à nossa imaginação, sonhar, criar”. (Autobiografia de Carlinda)*

Os brinquedos eram construídos a partir dos materiais que se tinham à disposição e de muita criatividade, não existia a possibilidade de escolher brinquedos, comprar jogos, o que se mostra também na seguinte narrativa de Marta: *“Não tinha muitos brinquedos, mas eu, minha mãe e os amigos da rua construíamos nossos próprios brinquedos.”* (Autobiografia Marta).

Embora com poucos brinquedos, não se pode dizer que faltavam brinquedos, pois esta questão não está presente em nenhuma narrativa das professoras, e elas demonstraram que eram satisfeitas com a forma que brincavam. Claro que, quando os brinquedos comprados, diferentes e, por vezes, industrializados chegavam até elas, era uma alegria muito grande, o que se pode perceber na narrativa de Carlinda: *“E quando a gente ganhava um brinquedo da cidade então, aquilo era uma festa né. Isso eu me lembro bastante”* (Entrevista de Carlinda).

Esta questão remete à valorização do brinquedo, uma vez que quando tinham acesso aos brinquedos mais sofisticados, as crianças da época, nossas três professoras de hoje, tinham muitos cuidados, muita vontade de explorar e brincar, como se percebe na narrativa de Joze:

*Nós tínhamos uma caixa de brinquedos, a caixa era guardada em cima do guarda-roupa, a mãe guardava. Aquela caixa era uma caixa mágica, e quando a gente se comportava, ia bem durante a semana na escola, aí no fim de semana a mãe descia a caixa e deixava fazer o que queríamos. Durante a semana não. A gente até brincava com outras coisas, mas não com a caixa, que era onde tinham todos os brinquedos novos que a gente tinha ganhado de presente. (Entrevista Joze)*

Assim como Carlinda, a professora Joze também tinha poucos brinquedos mais sofisticados, os quais eram muito bem cuidados. Para Joze, os “brinquedos novos” e, para Carlinda, os “brinquedos da cidade” eram relíquias muito importantes em suas brincadeiras. Sem muitos brinquedos não havia “competição” entre as crianças proprietárias dos brinquedos

mais bonitos ou entre as crianças que mais tinham bonecas e carrinhos da “moda”, o que hoje se torna normal entre as crianças.

Alguns autores chamam a atenção para esta questão do valor do brinquedo *versus* o brincar: estariam as crianças preocupadas com suas brincadeiras ou com a imagem, a marca e a quantidades de brinquedos que possuem? Como salienta Fortuna (2004, p. 51), ao relatar a realidade de hoje: “Importa ter o brinquedo, mas não brincar com ele, até porque não sabem como fazê-lo, já que esta mesma indústria cultural enfatiza o consumo e não a criação”.

Para as três professoras, o brinquedo industrializado era raro, e o brinquedo artesanal era muito bem-vindo em suas brincadeiras do dia-a-dia, brincadeiras estas que não dependiam apenas destes brinquedos, elas aconteciam também com a imaginação, a fantasia, o “faz de conta”. Nesse sentido, é importante reconhecer o valor do brinquedo artesanal para a formação social do indivíduo, pois como aponta Oliveira (1989, p. 12), eles “são insubstituíveis justamente porque concebidos e realizados na sua totalidade por homens (não por máquinas), no ritmo humano, como produto da habilidade manual, da fantasia e da capacidade criadora de cada um”. Além disso, como o brinquedo industrializado retrata a realidade social, cultural e econômica da sociedade atual, o brinquedo artesanal também tem grande valor como retrato da sociedade de tempos e lugares diferentes; eles carregam a história de cada época, de cada cultura, assim como a realidade social e econômica.

Entre estes brinquedos e brincadeiras mais antigos, tradicionais e artesanais, vários são os que aparecem nas narrativas das professoras: brincadeiras de “casinha”, “boneca”, “escolinha”, “polícia e ladrão”, “pega-pega”, brincar de “teatro”, “pular corda”, jogo do “taco”, “bolita”, “sapata”, “três Marias”, “peteca”. Mas, meio a tantas brincadeiras, um brinquedo ganha destaque na infância das três professoras: a boneca.

Brincar para imitar a realidade, sendo mães, sendo professoras, sendo médicas, sendo donas de casa. Em tantas brincadeiras, as bonecas estão presentes como “protagonistas” ou “figurantes” das histórias “faz de conta” destas professoras, como se pode perceber na narrativa de Carlinda: *“E sempre os brinquedos eram em torno de boneca. A gente levava a parafernália, cada um levava a sua, juntava, montava as casinhas e brincava. (...) A gente não tinha muita coisa, mas eu criava com chuchu e com abóbora, a gente fazia boneca”* (Entrevista de Carlinda).

Quem já não ouviu falar das bonecas feitas de chuchu, de abóbora, de milho ou das bonecas feitas de pano? Eram bonecas, nem sempre compradas, arrumadas, com roupinhas, mamadeiras e acessórios, mas que não eram discriminadas das brincadeiras, como conta Marta em uma de suas narrativas: *“Bom, brinquedos eu não tinha muitos. Eu lembro que eu*

*tinha uma única boneca, uma ou duas bonecas, mas elas sempre estavam nas brincadeiras.*” (Entrevista Marta). Mesmo simples, muitas vezes construídas pelas próprias crianças, elas faziam parte de todas as brincadeiras, pois remetem à possibilidade de aproximar o mundo real do sonho e da fantasia.

Brincar de boneca marcou a infância das colaboradoras, estando presente nas brincadeiras da vida rural de Carlinda, no mundo “faz de conta” de Marta e também na infância de Joze, que relata: *“Eu brinquei de boneca, meu Deus, eu tinha 14, 15 anos e eu brincava de boneca (...). E até hoje eu tenho uma boneca guardada que está na caixa”* (Entrevista Joze).

As bonecas atravessaram gerações, lugares e culturas, marcando presença em infâncias vividas em contextos e realidades diferentes. Muitas foram as bonecas que ainda se guardam na memória, desde as construídas em casa até as industrializadas, com suas ilimitadas funções, cores, materiais e utensílios. Geralmente, expressando o lugar da mulher na sociedade, as meninas da época tinham ou construíam as suas bonecas.

O que se pode perceber, conforme aborda Brougère (2001), é que, nas diferentes épocas e culturas, o brinquedo vem traduzindo o desejo da criança se transformar em adulto, exercendo uma função social. Um exemplo disso é a boneca, a qual pode ser considerada um “espelho” da sociedade, ou seja, uma imitação desta sociedade, quando retrata a imitação dos afazeres da mulher adulta, ou quando retrata a própria mulher adulta.

Muitas vezes, conforme Brougère (2001), a boneca é um “espelho seletivo”, que reflete determinadas situações e realidades específicas da sociedade de classe média e alta. Cabe salientar, nesse sentido, a boneca “Barbie”. Quantas meninas sonham em ser igual a Barbie? Ter o corpo, o cabelo, as roupas ou os sapatos dela? Ter um “Ken” de verdade? E esta boneca tão preferida entre as meninas de diferentes idades representa um estereótipo bastante seletivo, pois tem características e peculiaridades que definem um “perfil ideal” de mulher, moça, menina, magra, branca, de cabelos louros, lisos e longos.

Na impossibilidade de poder representar a essência humana, a boneca apresenta-nos seres situados no tempo, a tal ponto que esse reflexo do passado e do presente nos fascina. Incrivelmente, não vivemos além dele, deixando-nos envolver com prazer, pela representação miniaturizada do ambiente cotidiano ou já desaparecido. (BROUGÈRE, 2001, p.34)

Como se pode perceber nas narrativas das professoras, e ao observar as crianças brincando, ainda hoje a boneca é uma amiga inseparável de algumas meninas, amiga esta que estabelece formas de ser, o que tem grande influência para a vida adulta.

Outro fator que também influencia nas vivências e nas memórias da infância são as companhias para brincar. Assim, questiona-se: Com quem as colaboradoras da pesquisa brincavam quando crianças? Carlinda brincava com os irmãos em casa e com as demais crianças quando era possível: *Sábado era o dia que a gente podia passear, então a gente se reunia na casa de um, vinham 4 ou 5 e a gente ficava ali. Depois no outro sábado vinham na casa da gente.* (Entrevista de Carlinda). No meio rural, as famílias se conheciam, não havia perigos como os existentes na zona urbana e, principalmente, na cidade grande. A restrição para as crianças se reunirem e brincarem era a distância entre as casas que não permitia que sempre as crianças de famílias diferentes brincassem juntas. No entanto, geralmente as famílias eram numerosas e, assim, os irmãos, irmãs e primos eram as principais companhias para as brincadeiras de Carlinda.

Marta também demonstra que tinha possibilidade de brincar com várias crianças todos os dias, o que caracteriza sua infância de muito convívio e amigos:

*Bom, eu brincava com todas as crianças que moravam na minha rua. Era uma rua cheia de casas e todas vinham na minha casa brincar. Então eu brincava com menino e com menina. Mais ou menos a gente era, deixa eu ver entre quantos, uns 7 ou 8. E todos vinham na minha casa e a minha mãe nem se incomodava com isso.* (Entrevista Marta)

Marta vivia no pequeno distrito de Santa Maria/RS, chamado Arroio Grande, que é uma comunidade onde se pode ir à casa dos amigos, passear e encontrar as demais crianças, e onde a maioria das pessoas se conhece, o que facilita a convivência para brincar. As atividades lúdicas remetem-se a grupos maiores de pessoas, permitindo, assim, a socialização.

Como afirma Brougère (2008, p. 32), “É inquestionável que a cultura lúdica participa do processo de socialização da criança. (...) Pode-se então considerar que através do jogo a criança faz a experiência do processo cultural, da interação simbólica em toda a sua complexidade”. O autor se refere ao processo de construção de uma “cultura lúdica”, o que depende, também, da interação e socialização, da convivência em grupo.

Pode-se perceber nas narrativas de Carlinda e de Marta, bem como na narrativa de Joze que se encontra a seguir, que a questão do gênero não se mostra como uma barreira para as brincadeiras entre meninos e meninas, sendo que crianças de diferentes sexos brincam juntas sem restrição dos pais. Perante esta questão, remete-se às colocações de Louro (2008) quando, em seus estudos sobre o gênero e a educação, aborda a desconstrução da oposição entre masculino-feminino, uma lógica colocada na sociedade, em que as meninas e os

meninos são pensados de forma diferente, com uma contradição que impregna a forma de educação, de cuidado e de brinquedos estabelecidos a cada gênero.

Acredita-se que a evolução da sociedade em direção à conquista de espaços pela mulher vêm configurando, também, a “mistura” entre as brincadeiras de meninos e meninas. Claro que os brinquedos, na maioria, são produzidos direcionados para cada gênero, no entanto já existe uma segregação no momento das brincadeiras, pois é permitido que crianças de diferentes sexos brinquem juntas.

Em relação às companhias para brincar, as narrativas de Joze mostram aspectos diferenciados, pois não se pode negligenciar que a vida na cidade grande define características de uma infância um pouco diferente, principalmente no convívio com as demais crianças. Nesse sentido, Joze também brincava tanto com as meninas quanto com os meninos, seus irmãos, primos e amigos da rua onde morava, mas não podia brincar na rua e não era sempre que todos podiam brincar juntos, por falta de espaço apropriado. Como aponta a professora:

*[brincava] com os meus dois irmãos, e eu tenho primos que moravam muito perto. E com o pessoal da rua, podia, mas não sempre porque o pai dizia que não gostava de “junção” no pátio (...) Então era mais com as primas que tinha mais ou menos umas quatro na mesma faixa etária (Entrevista Joze)*

Esses fatos ocorreram já na década de 80, na cidade de Santa Maria/RS. Mostra-se, nas narrativas da professora, a diferença de morar em uma casa na cidade maior, pois havia o maior cuidado dos pais para não brincar na rua, para não brincar com muitas crianças que possam ser desconhecidas, o que é normal devido aos perigos que as crianças podem correr, principalmente, pelo aumento progressivo da violência.

A professora Joze ainda brincou com várias crianças. No entanto, percebe-se o quanto as diferentes configurações sociais, atualmente, desvelam novos contextos culturais e novos paradigmas sociais, configurando novas perspectivas para a infância, como apresenta Negrine (2000), em suas colocações:

*As mudanças decorrentes do mundo moderno vão progressivamente afastando os indivíduos do convívio lúdico (...). Os tempos modernos nos impõem outras formas de lazer, deslocando o eixo do lazer compartilhado com os outros para a forma de lazer individual. (NEGRINE, 2000, p.21)*

Diante disso, há infâncias que vêm sendo privadas de algumas atividades que requerem grupos maiores de pessoas, espaço e liberdade. Atualmente, as atividades lúdicas em geral se direcionam para momentos com menos movimentos, em lugares mais fechados e

com menos pessoas devido à segurança. São reflexos da individualidade do mundo globalizado, mas egocêntrico.

No entanto, é preciso entender que, sendo uma construção cultural, as atividades lúdicas são construídas socialmente, em contato com outras pessoas. Pode-se perceber que, de formas diferentes, as três colaboradoras julgam ter vivenciado brincadeiras conjuntas, o que é de extrema importância para a socialização de uma criança.

Diante disso, também se mostram as concepções que elas possuem hoje em relação ao brincar: qual a importância do brincar nas infâncias de hoje? As narrativas que respondem a esta questão, certamente, possuem influência da forma como as professoras vivenciaram suas infâncias, bem como da visão que os adultos dispensam à criança. Nesse sentido, Brougère (2008, p. 29) afirma que: “Existe também uma cultura lúdica adulta, e é preciso igualmente situá-la dentro da cultura infantil, isto é, no interior de um conjunto de significações construídas para e pela criança”.

Entrecruzam-se, nas narrativas das professoras, as formas como elas interpretam o brincar quando criança e as concepções que, hoje, elas possuem sobre o brincar. Assim, cada uma das colaboradoras tem uma saudade da infância, saudade que se transforma no poema “Meus oito anos” do poeta romântico Casimiro de Abreu (1839 - 1860):

Oh! Que saudade que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
(ABREU, apud ZERO HORA, 1997).

A saudade da infância que não volta mais, que não pode ser revivida, mas que pode ser relembrada e recontada com o olhar de hoje. É a saudade dos amigos e das brincadeiras que ganham destaque em suas memórias, como podemos perceber na narrativa de Carlinda: “*sinto falta de não rever mais aqueles amigos que devido ao trabalho se espalharam pelo mundo. Eu acho que dos amigos e aquelas brincadeiras que a gente tinha lá fora, isso sim a gente sente saudade, porque aquilo não volta mais né.* (Entrevista de Carlinda).

Quando questionada a respeito de uma saudade da infância, assim como Carlinda, a professora Joze também fala dos amigos e das brincadeiras, acrescentando também a saudade do “faz de conta”, de criar personagens:

(...) as brincadeiras, os amigos, sabe. Quando se é criança se cria, assim: ah, hoje eu sou a mamãe, a gente vai no médico. Essas histórias essas criações, eu acho que são coisas que eu me lembro. As panelinhas, eu lembro que eu tinha panelinhas da época da minha mãe, que quando ela era criança ela guardou (...). (Autobiografia Joze)

Para Joze, a saudade que sente de sua infância é uma forma de retomar bons acontecimentos, de lembrar com carinho e, muitas vezes, com vontade de voltar no tempo, de reviver momentos, de ser novamente criança. Por que não?

A professora Marta também narra sua forma singular de sentir saudade, quando diz que: *Eu sinto muita saudade. (...) Eu queria que o meu filho tivesse a infância que eu tive. Então é uma forma de sentir saudade.* (Entrevista Marta). Percebe-se que Marta expressa preocupação ao reconhecer que o seu filho não brinca como ela brincou, tendo uma infância bem diferente da que ela teve. No entanto, não se pode dizer nem afirmar o valor de uma infância vivida por outro, pois este valor está na proporção dos sentimentos e experiências vivenciados e, neste caso, são infâncias de épocas, contextos e pessoas diferentes, embora que próximas.

Esta preocupação da professora com o brincar se estende, muitas vezes, para a escola, para os alunos e, mais do que isso, para si: por que deixar de vivenciar atividades lúdicas? São apenas as crianças que podem brincar, imaginar, fazer de conta? Será que, por ser adulta, professora e mãe não se pode vivenciar atividades lúdicas? Remete-se, aqui, a uma história narrada por Alves (2003):

Estava lá, andando invejoso entre os meninos. Aí um jovem, vendo meu sorriso de inveja, sem dizer uma palavra veio empurrando um carrinho de rolimã e simplesmente me fez um gesto. Assentei-me no carrinho e lá fui eu, empurrado pelo jovem, correndo como se fosse piloto de Formula 1, rindo de felicidade. E percebi que andar num carrinho de rolimã me dá mais prazer que guiar automóvel. Quando guio um automóvel, sou adulto. Quando ando de carrinho de rolimã, sou criança. Só tive uma reclamação a fazer: é que os carrinhos de rolimã são feitos para crianças – o que revela um miserável preconceito. Porque não carrinhos de rolimã tamanho adulto? Por acaso os adultos não tem direitos? Por acaso eles estão proibidos de entrar no mundo das crianças? (ALVES, 2003, p. 30)

A vida dos adultos, nesta sociedade capitalista, é muito “corrida”. Muitas vezes não se tem tempo para passear, para cuidar de si, para dar atenção aos filhos, para conversar com as professoras, levá-los na escola, ensinar aquelas brincadeiras de seu tempo de criança que, realmente, ficou esquecido na infância que não volta mais.

Diante disso, pergunta-se: será que ainda não resta uma criança dentro de cada adulto? Uma brincadeira ou um brinquedo? Sabe-se que sim, pois já se mostraram aqui memórias de infâncias diferentes das que hoje se tem. Mas o que restou destas memórias? Para saber sobre

o que ainda vive destas lembranças, adentra-se nas vivências e nas concepções lúdicas das professoras hoje.

Conforme aponta Oliveira (1986), no senso comum as atividades lúdicas são reduzidos como inseqüentes e fúteis, não sendo atribuída a elas seriedade. No entanto, para a criança o brinquedo, o jogo e as brincadeiras pode ser uma forma de projetar-se no mundo, e para o adulto podem significar conquista de algo que não teve no passado. O autor destaca que, enquanto a criança brinca com seriedade para mergulhar no mundo que a rodeia, construindo e recriando a realidade, o adulto brinca para se distrair, se divertir, se afastar do mundo real. Para a criança, o brincar é uma atividade séria; para o adulto, o brincar é uma atividade passiva, mas que pode trazer bons sentimentos, e que por isso também deve ser tratada com seriedade.

Questões como estas as colaboradoras foram instigadas a pensar, diante de tudo o que está instituído na sociedade em relação ao lúdico, que na maioria das vezes está direcionado apenas às crianças. Assim, questiona-se: vocês praticam atividades lúdicas hoje? Como vêm o brincar depois de adultas e professoras?

Nas palavras de Carlinda: *“Eu acredito que recomecei a vivenciar atividades lúdicas quando tive meus alunos, sempre procurei fazer algo diferente que atraísse a atenção deles com jogos , músicas...”* (Entrevista de Carlinda). A professora Carlinda acredita que foram as crianças que a levaram de volta a vivenciar atividades lúdicas.

Já Marta acredita que todos vivenciam estas atividades, de formas diferentes: *“(...) tem momentos que a gente joga bola, brinca. Até esses dias eu joguei bolita com o meu filho. Jogar bola, brincar de anel. (...) Eu procuro vivenciar essas brincadeiras. Eu acho que todo mundo vivencia, algumas pessoas mais, outras menos”*. (Entrevista Marta). A professora acredita que, mesmo sem perceber, os adultos vivenciam momentos lúdicos, brincam e jogam, levando a sério estas questões.

Diferentemente, a professora Joze atribui às crianças, ao convívio com os alunos, o seu gosto pela brincadeira. Ela relata que: *“Eu não perco isso do brincar. E a convivência com as crianças não deixa a gente se fechar. Se nos fechamos pra isso perdemos e nem nos damos conta de que estamos nos bloqueando pra esse lado criança.”* (Entrevista Joze). Joze acredita que ela sempre teve seu “lado criança” e seu “lado adulto”. Se, quando criança, tinha responsabilidades de adultos, quando adulta, cobra-se atitudes lúdicas e prazerosas:

*(...) eu sempre dividi muito esse meu lado criança e esse meu lado responsável, adulto, e não é por cobrança da família, mas uma cobrança minha mesmo, sabe. Eu me sentia responsável, eu tinha que ajudar. A mãe trabalhava o dia inteiro, o pai também. Mas eu acho que um pouco desse lado criança eu tenho até hoje, se eu*

*fosse limitar a infância, legalmente a gente sabe que é até os 12 anos incompletos, o aparato legal, mas eu tenho as minhas vivências de infância até hoje, eu não deixo de brincar com eles, de pular corda com eles, e não digo só com eles só na escola, mas em casa também.* (Entrevista Joze)

Meio às responsabilidades de filha mais velha em que os pais saíam para trabalhar, Joze acredita ter conseguido ser a criança e o adulto, vivenciar ao mesmo tempo o compromisso de cuidar dos estudos e dos irmãos com o prazer de brincar.

Assim, as três professoras colaboradoras da pesquisa relatam terem vivenciado uma infância com atividades lúdicas, com espaço e tempo para serem, realmente, crianças, para terem amigos e frequentarem a escola. Segundo os relatos das colaboradoras, suas infâncias foram vivenciadas, principalmente, entre amigos, primos, colegas, brinquedos construídos por elas mesmas, brincadeiras tradicionais, curiosidade, espontaneidade, liberdade de correr, imaginar e criar nos pátios ou na rua, e em alguns momentos na escola.

As colaboradoras também salientam ainda vivenciarem atividades lúdicas, delineadas principalmente pelo convívio com as crianças na escola ou com os seus filhos em casa. Assim, após esta análise das infâncias e das práticas lúdicas das colaboradoras, torna-se importante conhecer as infâncias dessas crianças com as quais elas lidam hoje, quais as concepções que possuem e como elas agem frente essas crianças. Assim, as concepções atuais de infância e de práticas lúdicas vão sendo desvendadas meio às narrativas das colaboradoras, pois elas começam a narrar a infância que presenciam hoje e o que pensam sobre essas crianças da atualidade, que estão em suas salas de aula e elas têm o compromisso de ensinar.

### **3.3 As infâncias e a Cultura Lúdica da Atualidade: “Não basta ser criança para ter uma infância<sup>15</sup>”**

Atualmente, as crianças, os brinquedos, as brincadeiras e os jogos infantis têm sido foco de muitos pesquisadores, como Oliveira (1986), Negrine (2000), Brougère (2003; 2004), Fortuna (2004), Kishimoto (2006), entre outros. Estudam o desenvolvimento cognitivo, motor, psíquico e emocional das crianças e percebem a urgência de abordar e construir atividades lúdicas que contribuam para o desenvolvimento e socialização dessas crianças, para que a infância seja preservada como uma fase de imaginação, inocência, espontaneidade, aprendizado e desenvolvimento. Assim, acreditam na importância da presença do adulto frente a um processo de estudo das atividades lúdicas para a vida infantil.

---

<sup>15</sup> Frase escrita por Oliveira;Oliveira (2004, p. 42)

Percebe-se que, muitas vezes, as crianças “perdem” suas infâncias por diversas situações que destroem ou impedem as linhas divisórias entre o mundo adulto e infantil: com a industrialização as crianças foram percebidas como fonte de mão-de-obra barata; o trabalho infantil atravessa gerações e classes sociais; o telégrafo abriu as fronteiras de transmissão de informações para além da escola, as quais não são monitoradas por um adulto; a negligência frente ao respeito e aos direitos infantis aponta fatos de violências; não se distingue mais as informações para as crianças e os adultos na televisão e na internet, meios de comunicação que apresentam muitas novidades que influenciam a infância. Diante disso, remete-se às contribuições de Elkind (2004)

Não importa que filosofia de vida abracemos, é importante encarar a infância como um estágio da vida, não simplesmente como a ante-sala da vida. Pressionar as crianças para serem adultas viola a santidade da vida, priorizando um período em detrimento de outro. Mas se realmente valorizarmos a vida humana, vamos valorizar cada período igualmente e dar a cada estágio da vida o que é adequado a este estágio. (ELKIND, 2004, p. 240)

E o que é adequado às infâncias? Está se proporcionando às crianças uma boa infância? É comum escutar os adultos falarem: “proveite, pois esta é a melhor fase da vida”. Que contraditório, pois nem sempre foram e/ou são dadas as condições para que aproveitem esta fase, nem mesmo para que a vivenciem. Como algumas crianças poderão aproveitar, meio a tantas atividades e deveres? Como outras irão ser crianças se seus direitos muitas vezes são negligenciados pelas diversas formas de violências contra a infância? De que forma muitas crianças irão brincar livremente se só podem ficar dentro da casa ou do apartamento? Como não seguir a mídia, se esta as apresenta propostas inegáveis aos olhos infantis? De que forma se portar como crianças se são “treinadas” desde cedo para serem adultos? Então, quem pode, hoje, ter o privilégio de ter uma infância sem muitos compromissos, com direito à cidadania e ao respeito, ao movimento e à peculiaridade infantil? Verifica-se que os valores existentes na infância das colaboradoras, nem todos seus alunos possuem.

Segundo suas narrativas, as colaboradoras tiveram uma infância com muitas atividades lúdicas, em um tempo em que nem todas as crianças tinham este privilégio. Também, hoje, não são todas as crianças que possuem tempo e espaço em suas infâncias para estas atividades. Esta é a realidade vivenciada por muitas crianças da era digital, do mundo capitalista e globalizado, mas individualista e competitivo, mundo este em que a desigualdade social, racial e de classes se mostra cada vez mais intensa. Diante disso, a infância passa aos olhos dos pais e educadores, não sendo de fato vivenciada.

Ter que ficar parado, à espera enquanto o charme, a maleabilidade, a inocência e a curiosidade das crianças se degradam e depois se transfiguram nos traços medíocres de pseudo-adultos é doloroso, desconcertante e, sobretudo, triste. Mas me consolo com esta reflexão: se nada podemos dizer sobre como impedir um desastre social, talvez possamos também ser úteis tentando compreender porque isto está acontecendo. (POSTMAN, 1999, p. 13)

É em busca de mobilidade, de compreensão e de discutir questões que marcam as infâncias da atualidade, que Carlinda, Marta e Joze construíram suas narrativas sobre as crianças hoje, em especial seus alunos. Em um primeiro momento, as professoras fazem um movimento que vai de suas infâncias até as infâncias de hoje. Mostram-se aí diferentes faces das infâncias, que possuem inúmeras diferenças.

Nesse sentido, Carlinda relata que: “(...) *eu tinha todas aquelas atividades de ajudar em casa sabe, eu tinha várias atividades que hoje não existem mais (...). E estudar, isso a gente sabia, e os pais cobravam muito da gente*” (Entrevista de Carlinda). A Professora fala de atividades que hoje não existem mais devido às transformações na forma como tratam as infâncias. Essas atividades que, pela maneira como são recordadas, traz saudades, prazeres e vontade de serem revividas. Afazeres que, como se abordou no tópico anterior, não são considerados trabalho infantil, pois segundo a narrativas da professora, são cumpridos com satisfação misturada com aventura e fantasia; ou então são lembrados hoje com um sentido diferente que relega aos bons sentimentos de aventura e fantasia.

Que sentimentos são esses? Como as crianças de diferentes culturas e classes vivem a fantasia? Quais as aventuras de que fazem parte estas crianças? Aventurar-se pela tela de um computador, ou enquanto trabalha com o seu pai colhendo lixo nas ruas; fantasiar qual o brinquedo novo que pretende pedir meio a tantos que tem, ou perder as possibilidades de fantasia meio à violência e abandono.

As infâncias, ao longo dos tempos, estão sendo “tomadas” das crianças, o que se pode perceber, também, nos relatos das professoras. Mas de nada adianta viver na nostalgia do conceito romântico de infância ou na utopia de um futuro diferente para esta infância. É preciso agir frente a esta realidade, e, por isso, discutir estas questões tornou-se importante nesta pesquisa.

Outro fato que aparece nas narrativas das professoras como um elemento que transforma as infâncias, é a sociedade globalizada e capitalista que vem evoluindo rapidamente em termos de tecnologia e ciência, levando-nos à manipulação de novos aparelhos tecnológicos, diferentes formas de comunicação e tendências da moda. Meio a estas

mudanças, os valores e princípios se modificam em função da valorização demasiada das tendências inovadoras.

Diante disso, muitas crianças vivem rodeadas de televisão, vídeo game, computador, internet etc. ou, então, do desejo de tê-los. Suas atividades são voltadas para este mundo capitalista, globalizado e industrializado e sua forma de brincar adéqua-se às mudanças. Quem destaca esta questão é a professora Marta, através do seguinte relato:

*Só que hoje o mundo ta um pouco diferente, né, as coisas evoluíram. Hoje tem computador, eles têm mais acesso a isso. Então eu vejo que o mundo está indo pra um lado que talvez, futuramente, as crianças nem irão mais brincar, nem saberão mais brincar, então eu acho que o tempo também está mudando né, os interesses estão mudando. (Entrevista Marta).*

A professora relata que o acesso à tecnologia transformou o modo de ser criança. Não foi apenas a vida dos adultos que mudou diante das inúmeras máquinas facilitando o trabalho e aumentando as possibilidades, mas também as crianças possuem novos brinquedos, outras brincadeiras e diferentes jogos, roupas e acessórios, bem como demais materiais que transformam os interesses da infância.

A professora Marta ressalta que “os interesses mudaram”, devido às novas maneiras das crianças procederem, perdendo o desejo pelos brinquedos e brincadeiras mais tradicionais, detendo-se na tecnologia a partir do computador; na globalização, nos modismos e na comunicação, a partir da internet. E, assim, o consumo torna-se o centro da questão. Como afirma Fortuna (2004) a esse respeito:

*Talvez por isso que as crianças, hoje, prefiram roupas a brinquedos. Muitos dos brinquedos oferecidos pela mídia cultural acentuam o consumo e a posse, e não o brincar propriamente dito. Na melhor das hipóteses, exibem os brinquedos como exibem as roupas e enfeites que vestem, mas não brincam com eles. (FORTUNA, 2004, p. 51)*

Perante a valorização do “ter” em detrimento do “brincar”, mostra-se a hipótese de que as crianças estariam se tornando menos lúdicas. Nesse sentido, Fortuna (2004, p. 47) questiona: “A brincadeira está morrendo? Porque estas crianças não priorizam o brincar? O que os educadores têm a ver com isso?”.

Então, questiona-se nesta pesquisa: seria a “morte do brincar”, ou mudanças na forma de brincar? Sabe-se que são transformações que, por muitas vezes, preocupam devido suas conseqüências para a infância. Algumas preocupações destas são mostradas pela professora Joze em sua narrativa, quando fala das crianças da atualidade:

*Parar e pensar, o brincar pelo teu criar, eu acho que isso falta muito, eles querem as coisas tudo muito prontas, assim, um imediatismo, num jogo eles ficam um pouquinho, dali a pouco já trocam pro outro, se o outro não está agradando pro outro, eles não exploram, não descobrem, não tem aquela coisa de explorar até o final e descobrir. Nesse imediatismo, tudo é muito descartável, o caderno rasga já ganha outro, o brinquedo não gosta mais ou quebrou uma parte já perdeu a graça. Essa coisas assim, tem que ser resgatadas. (Entrevista Joze)*

Enquanto em suas infâncias as professoras relatam que tinham poucos brinquedos, mas que suas brincadeiras com eles eram duradouras e prazerosas, hoje elas percebem um movimento contrário na infância de seus alunos. Joze relata que, com inúmeros brinquedos, nem sempre eles são valorizados, explorados; também aponta a realidade de crianças que ganham novos brinquedos a qualquer momento e acabam não se importando em preservá-los.

Também, há aquelas crianças que sonham em ter o brinquedo novo apresentado na mídia, e não querem mais brincar com o que ganhou no mês passado, bem como, há aquelas crianças que sofrem por não poder ter os mesmos brinquedos que as outras. Assim, o apelo da mídia promove uma violência simbólica nas crianças, porque o brinquedo aparece de forma freqüente nos intervalos comerciais dos programas infantis prediletos. E como se pode perceber na narrativa de Joze, os brinquedos tornam-se “descartáveis”. A relação é ditada pela posse, ter os brinquedos apresentados pela mídia é questão primordial, o que leva pais a comprarem brinquedos mais caros e em maior quantidade independente das condições financeiras. As indústrias capitalistas têm este fato a seu favor.

As empresas, geralmente, não levam em conta as necessidades lúdicas das crianças quando fazem pesquisas para saber qual o brinquedo produzir. Conforme Oliveira (1986), o importante para as empresas é a forma de seduzir as crianças, para serem atraídas pelos brinquedos, e os pais para adquiri-los. Assim, pesquisam a forma, cor, mercado e preço do produto a ser comercializado.

Há uma dominação cultural e social das indústrias de brinquedos para com os consumidores e dos adultos para com as crianças; os próprios brinquedos e brincadeiras mostram esta dominação. Como afirma Oliveira (1986, p. 09), “acreditamos ser possível divisar nos brinquedos manifestações concretas de dominação social e cultural, expressas numa dimensão aparentemente apenas lúdica”, mas que na verdade demonstra como a sociedade é pensada, reproduzida, figurada e representada simbolicamente.

A concepção de infância pela maioria das famílias, e a forma como os pais lidam com as crianças explicam muito estas influências da mídia e dos brinquedos, uma vez que os pais,

por diversos motivos, encontram-se mais distantes de seus filhos. A professora Carlinda relata fatos:

*(...) crianças que ficam só em cima do computador e de uma televisão pela manhã e quando chegam na escola querem extrapolar tudo, querem fazer tudo o que não fizeram pela manhã, gastar toda aquela energia que a mãe ou quem cuida não deixou, porque ele tinha que ficar quietinho em casa. (Entrevista de Carlinda)*

Algumas crianças são submetidas há horas em frente à televisão por terem que ficar “comportadas” e fazer silêncio em casa; outras vezes a melhor opção é jogar no computador ou vídeo game, por não ter espaço para outras brincadeiras nem pessoas para incentivar ou brincar com outros brinquedos.

Talvez e isso é uma hipótese que surge aqui, os brinquedos sejam dados pelos pais na tentativa de substituir a sua presença. Como vimos no tópico anterior, cada vez mais há fatos que deixam os pais ausentes, pois as mulheres estão trabalhando fora de casa e a jornada de trabalho de ambos aumentando para poder viver nas “regras” do mundo consumista. Também, há aqueles pais que alegam a responsabilidade do auxílio e cuidados dos filhos somente às mulheres, o que as sobrecarrega, e não possibilita à criança ter atenção necessária de ambos os pais.

O tempo dos pais para se dedicar aos seus filhos está escasso, como também aponta Marta em sua narrativa: *“Eu acho que hoje em dia os pais estão tão atarefados com outras coisas que pouco param para brincar, assim, com as crianças. Eu às vezes custo, meu Deus do céu, é tão corrido que tu não pára”*. (Entrevista Marta).

A professora mais uma vez mostra a preocupação com suas próprias atitudes. Mesmo sabendo que há falhas em relação à presença na infância do filho, muitas vezes Marta não consegue conciliar seu papel de mãe, dona de casa e profissional, fato este comum para as mulheres atualmente.

Assim, os cuidados com a infância são negligenciados por alguns pais, devido, principalmente, à pesada jornada de trabalho de ambos os pais ou responsáveis em virtude das demandas de consumo e sobrevivência impostas pelo capitalismo. A mulher da cidade, que antigamente tinha função única ou principal de zelar pela educação e desenvolvimento de seus filhos, hoje está inserida no mercado de trabalho e não têm mais todo aquele tempo disponível para a criação das crianças.

A mídia também proporciona uma sucessão de imagens atraentes, de desenhos e filmes com cenas de rapidez, agilidade e, por vezes, agressividade e violência. Essas imagens

atraem os pequenos, e em relação a isto, Joze relata que: *“aí eles vêm com brincadeiras de luta, de tiro, de soquinho, que são coisas que eles reproduzem. A roupa, também é uma coisa muito forte, o saltinho, as guriazinhas com aquela erotização precoce, sabe.”* (Entrevista Joze)

Muitas vezes a realidade mostrada nos meios de comunicação dita “regras” para as brincadeiras das crianças hoje, disponibiliza elementos para as atividades lúdicas de “faz-de-conta” e subsidia a escolha das roupas e acessórios. Por vezes, a televisão como também as outras tecnologias que vieram surgindo trazem influências negativas. Conforme Elkind (2004, p. 107), a televisão “torna a informação mais acessível às crianças e reduz o controle dos pais”. Nesse sentido, como aspecto negativo da televisão destaca-se a redução do controle para com os filhos, uma vez que se torna difícil o domínio de horários e programas a serem assistidos na TV. Frequentemente, são assuntos impróprios para as crianças, cenas vulgares, violentas ou perturbadoras que acabam sendo assistidas e apreciadas pelos pequenos.

Nesta realidade, há casos em que os pais não são mais os “modelos” para as crianças de hoje, nem mesmo os professores, mas sim os heróis dos meios de comunicação. Segundo a professora Joze, isto é uma consequência não apenas da mídia, da industrialização ou do consumismo, mas também da ausência dos pais: *“eu acho que por causa de todo esse bombardeio da mídia, mas também culpa da família que cada vez está mais ausente no resgate de algumas coisas(...)”* (Entrevista Joze)

São diferentes estruturas familiares: muitas vezes as crianças passam a ser criadas pelo pai ou pela mãe solteiros, por ambos em casas separadas e com outras famílias, pelos avós, por tios ou, então, pelo casal de pais que brigam, discutem e até se batem na frente delas. Estes fatos, por vezes, aumentam os problemas da infância já mencionados: crianças em tempo integral nas creches; crianças que ficam em casa sozinhas durante um turno ou todo o dia, olhando TV, jogando vídeo-game, conectando-se à internet ou fazendo outras atividades sem a mediação de adultos; ou crianças que são sobrecarregadas de atividades extracurriculares para ocuparem o tempo. Joze refere-se a essa mudança na constituição da família:

*A própria constituição de família que mudou: hoje são pais separados, moram só com a mãe, as vezes ficam com o pai, e eles fazem muita coisa por eles mesmo, não tem um acompanhamento, um olhar mais afetuoso no sentido de acompanhar, de mostrar.* (Entrevista Joze)

Existem muitas famílias que não possui um padrão estrutural capaz de atender as necessidades da infância atual. Não se acredita nesta pesquisa que apenas uma família

formada com o “padrão” de antigamente possa atender às peculiaridades e necessidades infantis, mas se acredita que as exigências do mercado de trabalho e a ausência dos pais ou responsáveis na vida das crianças acabam configurando uma infância marcada pelo abandono. Conforme Passetti (1995, p.153), “o menor, vivendo sob o impacto da marginalização, tem como causa maior de sua situação, (...) a desorganização da família. É uma desorganização social, visto que se constitui família sem a menor preocupação com a estabilidade conjugal”. E, mesmo sem se dar conta, os adultos forçam seus filhos a não serem infantis em várias ocasiões: quando exigem comportamentos determinados, disciplinas rigorosas, participação na vida profissional e nos problemas financeiros e afetivos da família. Assim, para alguns pais é melhor que a infância passe depressa (CORAZZA, 2000).

Os conceitos e concepções de infâncias determinam novos rumos para a família, assim como a família cria novos conceitos e concepções para as crianças. Como ressalta Calderón (2009):

Ao longo da década de noventa, diversos autores apontavam a existência de várias modalidades de família - além das famílias nucleares e mono-parentais reconhecidas pela Carta Magna - que paulatinamente vinham conquistando espaços e aceitação no cenário social e/ou no campo dos direitos humanos. (CALDERÓN, 2009, p. 38)

Assim, a infância passa por influências destas diferentes estruturações familiares que, hoje, são normais na sociedade. Percebe-se que a forma de compreender o período infantil na Modernidade fez com que a família se configurasse mais unida, uma vez que as crianças passaram a ser cuidadas com mais peculiaridade e atenção dos pais. No entanto, as mudanças do mundo contemporâneo que ocasionaram mudanças nesta organização da família levou a transformações nas concepções de infâncias e na maneira de lidar com elas. E, tanto nas evidências históricas, como nas narrativas das professoras, mostram-se as diferenças nas infâncias vividas em tempos diferentes.

Em alguns casos, narrados pelas professoras, percebe-se que sem tempo, espaço, amigos ou pessoas que os incentivem, as crianças deixam de brincar mais cedo que antigamente, o que é possível notar nas lembranças das professoras. Como relata Carlinda: *“Quando eu vim pra cidade foi quando eu parei de brincar. E hoje eu acho que a infância, ela é bem mais curta, eu acho que as crianças hoje brincam menos. Então eu acredito que uma criança de 9, 10 anos já não tem tanta infância como eu tinha”* (Entrevista de Carlinda).

Da mesma forma, a professora Marta recorda que brincou por muito tempo e que *“as crianças de hoje tem muitos brinquedos, mas elas não sabem brincar. E chega, ali os 10*

*anos, 11 anos e eles já começam a se desligar dos brinquedos e querer outras coisas, parece que a idade adulta está vindo antes” (Entrevista Marta).*

Certamente que essas crianças não percebem que uma fase de suas vidas está sendo “atropelada”, e muitos pais acreditam que não há problemas em criar seus filhos sem muitas brincadeiras simbólicas, sem movimentos corporais ou sem a participação deles na infância destas crianças. Oliveira; Oliveira (2005, p. 42) escrevem que hoje “não basta ser criança para ter uma infância”. Segundo as autoras:

Temos ainda no Brasil, a triste realidade de crianças em situação de miserabilidade, de risco, trabalhando em condições escravas, desrespeitando a própria legislação em vigor, temos crianças fora da escola, sendo colocadas precocemente no mundo do trabalho, como mais uma renda da casa. Temos as crianças da classe média, com agendas adultas que preenchem o seu dia-a-dia, não lhes possibilitando a experiência livre do brincar, da convivência e da socialização espontâneas, viabilizadoras das aprendizagens entre as próprias crianças. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2005)

São situações diferentes de descuido com a infância. Pais, mães e famílias inteiras não estão acolhendo a criança de forma a protegê-la, a orientá-la para o mundo em que vivemos. Os pais de classes mais baixas continuam tendo filhos, mesmo sabendo da impossibilidade de dar-lhes uma vida digna, levando-os a situações de miséria, de riscos e de trabalho infantil; os de classes médias não acham tempo para a atenção necessária à infância, pois a pesada carga horária de trabalho está cada vez exigindo mais; os de classe alta, muitas vezes, acreditam que os brinquedos mais caros, as roupas da moda e as altas tecnologias podem dar à criança tudo o que necessitam, substituindo a atenção e o carinho paterno e materno.

Crianças em situações de vulnerabilidade social, trabalhando e sendo vítimas de violência; crianças das classes médias sem atenção, com acesso irrestrito à TV e à internet; crianças ricas com muitos brinquedos, roupas e acessórios da última geração, vivendo a competitividade e a exibição do “ter” em detrimento do “brincar”. Realidade de algumas infâncias de hoje, infâncias estas encontradas nas escolas, infâncias com as quais as colaboradoras convivem. Diante desta realidade, aos professores, fica a difícil missão de resgatar algumas possibilidades diferenciadas para estas infâncias, como destaca Joze:

*Eles vão ter a vida inteira pela frente, pra vivenciar outras coisas, mas aquele momento é único, às vezes eu digo pra eles: - Gente, vivam! Coisa boa poder estar na escola, pode ir pra casa, poder brincar, poder andar de bicicleta. Que legal quando eles chegam felizes: - Professora, hoje eu consegui andar sem uma rodinha! (Entrevista Joze)*

São atitudes simples, mas que mudam as lembranças de uma infância inteira. São crianças que pertencem a realidades diferentes, no primeiro ano do Ensino Fundamental de

escolas públicas, que aparentemente vivem infâncias tranqüilas, felizes e completas. No entanto, atrás desta aparência, vivem algumas crianças que nem sempre podem brincar.

Na sociedade contemporânea, regida pelo capitalismo, pela globalização através dos meios de comunicação, pela industrialização e as novas tecnologias, a “pressão” diante das crianças para que se tornem adultos mais cedo, vêm configurando novas infâncias. Em sua narrativa, a professora Joze também demonstra esta questão:

*(...) eu acho que a infância está muito adultizada, eu vejo que é um reflexo muito grande, coisas que eles falam e a gente percebe que não é deles, é uma reprodução que eles fazem, que os pais de repente falam, nós professores de repente falamos. Coisas que não são deles, que não são do universo infantil deles (...). (Entrevista Joze).*

São diversos fatores, que pressionam os pequenos para crescer. Corazza (2000) contribui colocando que a contemporaneidade “produz” infâncias, sendo que também há algumas instituições e espaços sociais que influenciam neste processo de produção, tendo como principal exemplo a escola.

No entanto, é evidente que dentro da escola mostram-se todas estas questões que permeiam a infância de hoje. As três professoras colaboradoras da pesquisa falam sobre o tempo de infância dos alunos, demonstrando que nem sempre a criança tem um tempo de maturidade, mas passam a fase da infância muito depressa. Para as professoras, é muito relativa a idade em que as crianças deixam de viver a infância, o que Marta relata: *“Eu acho, assim, que não depende da idade, depende muito assim, do tipo de criança. (...) Depende muito da maturidade da criança”.* (Entrevista Marta).

Chega um momento que os brinquedos são deixados de lado, as atividades simbólicas não valem mais e, como narra a professora Carlinda: *“eles mesmos já acham que são grandes, que já são mocinhos. (...) eles já querem ser tratados como pré-adolescentes, como mocinhos. Embora tu faça atividades lúdicas, pela minha experiência, essas atividades já não podem ser tão infantis, (...)”* (Entrevista de Carlinda).

Muitas vezes esse amadurecimento é precoce, são crianças que, desde muito cedo, tornam-se responsáveis, autônomas, têm compromissos de estudar para terem uma boa profissão, de aprender outras línguas ou construir habilidades, a fim de se destacarem em competições. Nesse sentido, a professora Joze relata que:

*Quando eles vão completando 11, 12 anos os interesses modificam e aí nem eles querem mais ser tratados como crianças, na verdade são uns crianças, mas eles não querem.(...) Quando mudam os interesses, temos que mudar o encaminhamento. Não que tu mude delimitando que eles não são mais crianças,*

*mas é que os interesses são diferentes tem que acompanhar os interesses deles.*  
(Entrevista Joze)

Assim, para a professora Joze, o amadurecimento forçado e precoce está cada vez mais presente no mundo infantil, o que na maioria das vezes não se configura em infâncias saudáveis ou protegidas. Para Leite (2006), os problemas de algumas crianças contemporâneas trazem preocupações e interesse em estudar as infâncias de hoje.

Estes estudos sobre as crianças, as preocupações com elas, vêm sendo bem divulgados de forma que muitos pais têm conhecimento disto. Como aponta Elkind (2004, p. 32), “se hoje pressionamos as crianças para crescer muito depressa, certamente não é por ignorância”. Para as famílias de classes médias e altas, não é a falta de informações sobre as crianças que levará os pais a tratarem seus filhos como adultos. Essas informações podem ser obtidas em revistas, jornais, internet, livros, cursos para pais, entre outras fontes.

Na Idade Média, as crianças participavam até dos rituais de morte e tortura nas praças públicas, hoje elas participam do mundo adulto de diversas maneiras. Não se restringe apenas às crianças “vítimas” do capitalismo abordadas até então, mas também às crianças que ainda hoje freqüentam e fazem parte das guerras, que passam fome, morrem devido à falta de cuidados adequados, são excluídas da escola e da sociedade.

O romantismo pode ter sido o “ápice” da existência de uma infância, com autores importantes como Ovide Decroly (1871-1932), Maria Montessori (1870-1909), Célestin Freinet (1896-1966) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que apontaram para a necessidade de consolidar formas diferentes de ensinar, de elaborar materiais e mobiliários especiais aos pequenos e valorizar as diversas expressões das crianças. No entanto, questiona-se a consolidação das contribuições de tais autores nas práticas com as crianças, que historicamente vêm sendo imersas no mundo dos adultos. Dessa forma, a idéia de infância construída no século XVIII e XIX pode não ter ainda se consolidado.

Quando as crianças ganharam seus direitos de serem infantis, a sociedade passou a exigir-las responsabilidades demasiadas tornando-as novamente adultos em miniatura, não por serem uma classe excluída como antes, mas por serem vistas como importantes para o futuro, por serem a “esperança” de uma sociedade cada vez mais rica, mais tecnológica, com mais poder.

Criança pequena com agenda lotada. A televisão que se transforma em babá. Os pais ausentes. Carinho transformado em objeto. O tamagoshi e a afetividade objetificada. Erotização da infância. Sexualidade. Publicidade. Cultura do consumo. (...). Individualismo desencadeado pela ausência do outro. Apagamento da relação de alteridade. Criança sozinha. Criança que manda nos pais. Esses são alguns dos

fragmentos que compõem o contexto da infância contemporânea (...).  
(PEREIRA;SOUZA, 1998, p. 37)

As concepções de infâncias das professoras da pesquisa estão imersas nesta realidade na qual não se tem tempo para brincar com os filhos ou mesmo para cuidá-los, em que a televisão passa a ser a maior companhia e o computador a melhor distração da criança e onde o individualismo e o consumismo são cada vez mais presentes.

Conforme Pereira; Souza (1998, p. 37), “é necessário, portanto, construir instrumentos teóricos que nos permitam pensar a organização do tempo-espaço em que vivemos hoje, elucidando as novas formas de violência engendradas pelas tecnologias eletrônicas”. Se antes a criança presenciava uma violência devida à exclusão e à negligência da sociedade perante suas peculiaridades, hoje a violência existe devido à sobrecarga de tarefas, às diferentes e estruturas familiares que não as protegem, à desigualdade das classes sociais em que poucos podem adquirir os brinquedos da mídia, entre outras.

Elkind (2004) atenta para a maturidade emocional destas crianças e adolescentes. Mesmo que elas se pareçam com os adultos e comportem-se como eles, as emoções e sentimentos infantis não são os mesmos. Conforme destaca a professora Joze em sua narrativa: “*Mas ainda assim, a criança por natureza, é mais forte, porque eles buscam esse brincar, eles querem fazer, eles querem criar, eles tem isso deles, natural, é natural da criança.*” (Entrevista Joze).

Esta ambigüidade de ter aparência e comportamento de adulto ao mesmo tempo em que seus sentimentos e emoções são infantis causa desconforto e, por vezes, grande estresse aos pequenos. Assim, os pequenos vêm buscando outras estratégias para a sobrevivência de suas peculiaridades infantis, de forma que o brilho do olhar infantil não se perca meio aos compromissos, tarefas, comportamentos, hábitos e costumes cotidianos; diante da miséria, da fome e da falta de cuidados.

Realizando uma reflexão, as professoras Carlinda e Joze constroem narrativas que demonstram a importância das atividades lúdicas para a infância e a aprendizagem das crianças na escola, principalmente ao que se refere à socialização:

*eu acho que desenvolve várias coisas, principalmente a socialização da criança né. Porque eu noto pelos meus este ano né, a maioria é filho único e eles estão muito individualistas(...) Então eu acho que essas atividades ajudam muito eles a interagir com os outros, a saber doar alguma coisa, a trabalhar em grupo, porque eles não vão trabalhar sozinhos a vida toda, vai chegar um ponto na vida deles que eles vão ter que trabalhar em grupo e isso aí ajuda muito (...).(Entrevista de Carlinda)*

*Quando a gente joga um jogo, tem os objetivos com ele, tem os jogos dirigidos e tem os não-dirigidos e tem vezes que eu deixo livre pra eles escolher. Pelo simples fato de saber repartir, de saber trabalhar em grupo, de saber respeitar também as regras do jogo, de discutir essas regras, criar regras diferentes (...). Tem que ter esses momentos lúdicos, que são momentos importantes para a aprendizagem deles como crianças, como pessoas. Então eu procuro oportunizar momentos na aula pra isso. (Entrevista Joze)*

As duas professoras enfatizam a utilização dos jogos para desenvolver a socialização das crianças, destacando a interação, o trabalho em grupo, o repartir, a discussão e criação de regras proporcionada pelas atividades lúdicas.

Já nas narrativas da professora Marta, ela destaca as atividades lúdicas como importantes tanto na vida das crianças como também na vida dos adultos: “(...) *quando se faz algo com prazer, quando estamos motivados a fazer algo, o resultado é mais satisfatório, até nós, adultos. Na verdade acho que tudo que tem lúdico, independente da idade é mais gostoso, mais marcante na nossa vida.*” (Entrevista Marta)

É importante, portanto, direcionar a atenção para o lúdico na sociedade de hoje, pois crianças que não brincam se tornarão adultos que não praticarão atividades lúdicas. De formas diferentes, com intensidades, tempos e espaços diferentes, as três professoras colaboradoras da pesquisa brincaram em suas infâncias: Carlinda teve o campo, os irmãos e a liberdade de correr em meio aos afazeres domésticos de ajudar em casa, os quais também eram realizados com satisfação; Marta teve muitos amigos, a mãe presente nas brincadeiras e os brinquedos por eles mesmos construídos; Joze teve sua imaginação de brincar de “faz de conta” em meio a algumas responsabilidades que ela mesma se dava devido aos pais trabalhar fora de casa.

Nestas próprias histórias, já se pode notar algumas características que hoje tomam espaço na infância. Se Carlinda ajudava em casa com tarefas que eram atribuídas às crianças no meio rural, hoje há crianças que trabalham, mas de forma a serem exploradas pelo trabalho infantil e a não poderem estudar; se Joze tinha consigo a responsabilidade de cuidar dos irmãos e dos brinquedos devido aos pais trabalhar fora, hoje há crianças com inúmeras responsabilidades e vivendo suas infâncias de forma muito autônoma por não terem um adulto para cuidar; se Marta teve o tempo livre para brincar, o espaço bom para as atividades, a imaginação, os amigos e a presença da mãe a partir do cuidado e do incentivo nas brincadeiras, hoje a professora mostra a preocupação de não poder dar toda a atenção à infância de seu filho.

Vivenciar atividades lúdicas certamente está cada vez mais difícil, nesta sociedade em que o tempo é o maior inimigo dos adultos e, muitas vezes, das crianças também. Crianças com a “agenda” lotada, com muitos brinquedos mas sem a vontade de brincar, com

videogame, computador, bonecas e carrinhos eletrônicos, mas sem amigos para dividir a imaginação e sem espaço para gastar suas energias; crianças que trabalham, que são exploradas pelo sistema capitalista e, as vezes, pelos próprios pais; crianças violentadas e negligenciadas.

A preocupação com estas infâncias e com a valorização de atividades lúdicas para que a criança não perca sua identidade é presente nesta pesquisa. Não se pode mudar a realidade da sociedade que transforma o brinquedo, a brincadeira e o jogo infantil, mas ainda se pode refletir a construção destes para que não deixem de privilegiar o desenvolvimento da criatividade e imaginação da criança.

Ao mesmo tempo em que as colaboradoras da pesquisa tiveram uma infância digna de imaginação, liberdade, criatividade, cuidados, tempo e espaços propícios para a infância, brinquedos e brincadeiras simples, mas por elas utilizados, hoje elas lidam com infâncias que vivenciam atividades lúdicas bem diferentes. São crianças em tempos, locais, culturas e contextos diferenciados daqueles em que elas foram crianças, e são estas crianças as quais elas têm de ensinar, orientar, educar.

#### **4. PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOCENTE**

Contribuindo com esta investigação sobre as concepções construídas frente às infâncias e às práticas lúdicas, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional das professoras colaboradoras da pesquisa, tornou-se imprescindível adentrar em seus processos formativos, visto que esses processos de formação escolar e docente possuem influências frente às representações pesquisadas.

Suas memórias de formação são fundamentais para esta pesquisa a fim de identificar quem são estas alfabetizadoras que estão atuando na classe de primeiro ano e quais são as suas histórias de vida profissional, bem como suas trajetórias pessoais. Como contribui Antunes (2004):

A memória docente constitui-se numa forma de conhecer e auxiliar o processo de formação inicial e continuada dos professores. Quem de nós esqueceu a primeira professora? A sua entrada na escola? Os colegas? Os mestres inesquecíveis, seja pela maneira de ensinar ou pela forma rígida de exigir a disciplina? Portanto, a memória da escola, dos antigos mestres e colegas, também é um aspecto definidor no processo contínuo de tornar-se professor. São estes aspectos que, a partir do conhecimento das histórias de vida profissional e pessoal, irão auxiliar na compreensão das características das etapas profissionais vivenciadas ao longo da carreira docente. (ANTUNES, 2004, p. 28)

Quando se aborda os processos de formação, em busca de concepções de infâncias e do brincar, abrange-se não apenas a formação docente do Curso Normal (Magistério) em nível médio, ou a formação do Curso de Pedagogia em nível superior, mas também são abordados todos os processos formativos ocorridos na vida das colaboradoras, desde que ingressaram no ensino formal.

Nesse sentido, tanto as lembranças do Ensino Médio e Ensino Superior, ambos com a formação específica de professores, como também as lembranças da escolarização básica são importantes para a reconstrução, reflexão e análise dos conceitos e concepções estudados nesta pesquisa.

Assim, para dar continuidade às narrativas das professoras, neste tópico aborda-se a escola primária, momento em que são reconstruídas as lembranças infantis do incentivo ao estudo, da entrada na escola, dos processos de alfabetização, das brincadeiras no meio escolar, dos antigos mestres, entre outras lembranças importantes para a construção das representações das professoras.

Após, abordam-se os processos de formação docente, articulando com um breve referencial teórico sobre a formação de professores nas últimas décadas no Brasil, as tendências e as transformações que atingem estes processos formativos, bem como as narrativas das colaboradoras que enfatizam esta formação, com um olhar para a infância e as práticas lúdicas.

Para finalizar as narrativas de formação, é referida a importância da reflexão docente e os saberes construídos pelos professores em suas trajetórias, desde a escolha profissional até a formação inicial e continuada das professoras colaboradoras, destacando a importância da articulação entre a teoria e a prática.

#### **4.1 Reconstruindo os processos de formação primária: lembranças de infâncias e de atividades lúdicas na escola básica**

A escola é uma instituição que merece destaque quando se estuda concepções de infâncias, pois, desde sua criação e disseminação, vem sendo a instituição de maior importância para a socialização, aprendizagem e desenvolvimento das crianças. As famílias e a sociedade, ao longo do tempo, passaram a confiar nas instituições escolares como o lugar ideal para a formação infantil e para o desenvolvimento adequado do futuro adulto. Nesse sentido, Louro (2008, p. 91) afirma que “à medida em que a instituição se tornava um espaço de formação privilegiado, tudo o que passava em seu interior ganhava importância”.

Assim, a escola foi ganhando espaço entre outras formas de educação. Segundo Ariès (2006, p. 193-194): “hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso de seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância”. A escola passou a ser valorizada nas sociedades e nas famílias, tanto pela importância de saber ler e escrever na sociedade atual, quanto pela busca de qualificação profissional para melhores oportunidades de serviço.

Estando os lugares de atuação infantil pouco demarcados e diferenciados dos lugares de atuação dos adultos, a fronteira entre a infância e a vida adulta é muito tênue. Assim, a escola destaca-se como um lugar “por excelência” da criança sendo, para Quinteiro et al (2007), o lugar onde se realiza esta condição de ser criança hoje, tendo como objetivo produzir conhecimentos sobre a relação entre a educação, a infância e a escola. As instituições

escolares tornam-se determinantes para as concepções e os conceitos de criança na atualidade, sendo consideradas lugares de “produção de infâncias”. Como contribui Corazza (2000):

Entre algumas de suas linhas invariáveis, ao lado de suas dissimilaridades regionais, nacionais ou locais, a escola – com seus mecanismos e táticas de normalização, implantação de hábitos e rotinas, transmissão de conteúdos uniformes, horários, distribuição espacial, execuções disciplinares, operacionalização de formas determinadas de racionalidade e de subjetividades, criação de interesses, necessidades, afetos e desejos – produz a infância (...). (CORAZZA, 2000, p. 189)

Por ser, muitas vezes, a principal ocupação infantil, a escola pode ser pensada como o “lugar da criança”. Essas questões de valorização das instituições de ensino pela sociedade, começando pela escola primária, destacam-se nas narrativas das colaboradoras da pesquisa, que demonstram como ir à escola era primordial desde sua infância. Nesse sentido Carlinda ressalta: *“Tinha que ir [na escola], tanto a gente como os pais tinham aquela responsabilidade, a gente sabia que tinha que levantar cedo e tinha que ir, independente do tempo que fosse né”* (Entrevista Carlinda).

A professora Carlinda conta que seus pais mostravam o valor de ir à escola, tendo-a como uma obrigação, um dever das crianças. Muitas vezes, como no caso de Carlinda, nem se discutem motivos, ou se recebem auxílios nos estudos, mas a obrigatoriedade de ir à escola, obedecer à professora e fazer as tarefas, é ligada ao fato de ser criança.

De forma diferente de Carlinda, a professora Marta expressa que seus pais também a incentivavam para estar na escola: *“Tive incentivo dos meus pais (...) a ajuda nas atividades de casa, ir sempre à escola, importância de não faltar, de “estudar para ser alguém na vida”* (Entrevista Marta). Os pais de Marta demonstram os motivos pelos quais ela tinha que estar na escola, pois o estudo era visto como uma oportunidade para uma vida melhor financeira e socialmente, para “ser alguém na vida” como ela se refere.

Percebe-se como o incentivo e a ajuda dos pais nas tarefas da escola, e também o apoio quando teve de sair de casa para estudar foi significativo e determinante para a persistência de Marta até a sua formação como professora. Ainda quando criança nota-se que ela já valorizava a escola, a partir da adesão aos valores de seus pais, bem como depois de adulta, o valor do ensino formal se consolida pela busca da qualificação profissional.

É instituída a visão da escola como o “veículo” para a boa formação e desenvolvimento das crianças, como aponta Áries (2006), preocupação crescente desde o período do Iluminismo na Europa, em que se exaltaram a ciência e a razão, até os dias atuais.

Nesse sentido, as três colaboradoras demonstram esta visão da escola, pois também a professora Joze destaca que:

*Acesso a livros, brinquedos, passeios não estavam na “lista de prioridades” da família, mas o acesso e o incentivo à escola sempre estiveram presentes, talvez por meus pais não terem tido a oportunidade de freqüentarem a escola. (...) Meus pais viam no estudo a possibilidade de uma “vida melhor”, com maiores possibilidades para o futuro, uma vida menos difícil do que a deles. (Autobiografia Joze)*

Embora não tendo muito acesso à escolarização formal, os pais passam a perceber o quanto o estudo pode dar melhores oportunidades aos filhos, como conta a professora Joze: *“Meu pai é analfabeto, minha mãe tem até a quarta série. E sempre eles diziam que o tesouro pra nós era a educação que eles podiam dar. (...) o pai e a mãe se matavam trabalhando, mas nunca faltou o caderno, nunca faltou material, sempre teve isso”* (Entrevista Joze).

A confiança depositada na escola foi crescendo muito na sociedade ao longo do tempo e nos últimos anos. Sendo as escolas distribuídas por faixa-etária, por conteúdos, atividades determinadas e professores especializados para o ensino das crianças, passou-se a acreditar cada vez mais nestas instituições como formadoras. Assim, a escola tem muita importância e influência na vida das crianças, sendo, hoje, uma das responsáveis pela configuração das infâncias atuais. Nas narrativas de escolarização das colaboradoras, percebe-se a entrada na escola, sendo repleta de lembranças positivas e negativas.

As boas lembranças trazem saudades, ou da escola, ou do recreio e da merenda, ou das expectativas que ingressar na escola proporcionou. Isso se mostra nas seguintes narrativas das três professoras:

*A minha entrada na escola foi muito esperada e trás boas recordações. Eram turmas pequenas em que estudavam crianças da 1ª a 5ª série com a mesma professora, esta que tinha que ser tudo um pouco como: professora, merendeira, faxineira e mãe muitas vezes. Mas, mesmo assim, era um ambiente agradável, onde aprendíamos muito e de tudo um pouco. Nossa merenda, a maioria saia da horta por nós cuidada. (Autobiografia Carlinda).*

*Entrei direto na primeira série com 7 anos de idade, não lembro das primeiras professoras, mas lembro das cartilhas, lembro de uma muito colorida, e das cartilhas “O Guri”, a do “Olavo” e da “Elida” (personagens). Lembro mais da merendeira e do tipo de lanche oferecido do que da professora. (Autobiografia Marta)*

*Ingressei na 1ª série com muitas expectativas, curiosidades, desejo de aprender que se refletia nas brincadeiras de “ser professora”. A idéia de ir para a escola e poder aprender coisas novas, conhecer novos colegas, brincar, pintar, aprender a “ler e escrever” me fascinavam. (Autobiografia Joze)*

Para Souza (2000, p. 44), existem relações que as crianças “inauguram na ocasião de sua entrada na escola, um verdadeiro ‘rito de iniciação’ que, indubitavelmente, influenciou positiva ou negativamente seus outros anos escolares e, mais tarde, sua identidade docente”. Acredita-se que, no momento em que as professoras ressignificam as lembranças que marcaram a entrada na escola, descobrem influências na concepção que podem estar presentes hoje em suas práticas docentes. Destaca-se nas narrativas que a entrada na escola marcou a trajetória das três professoras, que reconstruíram este momento a partir da lembrança e da reflexão. Enquanto Carlinda recorda a dinâmica da sala de aula multiseriada, a dedicação da professora que assumia muitos papéis e o ambiente agradável da escola rural, Marta recorda as cartilhas, a merendeira, mas não as professoras que teve, e Joze refere-se aos desejos e expectativas de estar na escola.

Conforme as narrativas e em consonância com o que anteriormente foi destacado a respeito da escola como a principal instituição de formação infantil, percebe-se, então, que a escola é histórica e culturalmente vista como a oportunidade de crescimento. Os educadores, os pais e a sociedade que respeitam a infância, muitas vezes, percebem a escola como a salvação de muitas infâncias, infâncias estas que desaparecem nas ruas, na fome, no trabalho infantil, na violência praticada contra as crianças. Por vezes, realmente, a escola pode ser uma forma de trazer de volta a estas crianças o que ainda resta de uma infância perdida. No entanto, remete-se a Machado et al (2008) quando questiona essa visão de escola:

E escola aparece fantasiosamente como uma instituição neutra, onde se transmite o saber e os alunos são tratados com igualdade, não importando sua classe social. Isso não é real. Terão mais oportunidades de sucesso na escola os alunos cuja cultura coincida com a “cultura escolar”. (MACHADO et al, 2008, p. 178)

De diversas formas, a escola também negligencia a infância, por diversos motivos: através da competição colocada entre os alunos; das avaliações quantitativas que não respeitam o tempo de desenvolvimento e aprendizagem; da exclusão dos alunos com mais dificuldades ou de classes menos favorecidas. Percebe-se que muitas vezes existe um padrão de aluno idealizado por esta instituição, para o qual ela é destinada.

Esta mesma instituição que ameniza tantas infâncias da fome, da falta de proteção e cuidado, devolvendo a vontade de aprender, de sonhar e de viver em sociedade, por vezes, também pode praticar ações negativas com algumas infâncias, proporcionando más recordações que podem repercutir em toda a trajetória de vida destes sujeitos. Sem mesmo

perceber, a escola, os professores e os gestores educacionais deixam marcas positivas ou negativas nos educandos. Para Arroyo (2007), freqüentemente, leva-se para a vida essas lembranças deixadas pela escolarização básica, o que repercute em suas trajetórias de vida sendo resignificadas de diferentes formas e influenciando, muitas vezes, na maneira como estes se constituem professores.

Em relação a estas recordações, as três professoras também se manifestaram negativamente. No que se refere a estas más lembranças, relataram frustrações por diversos motivos, devido ao sistema educacional e algumas condutas dos pais ou dos professores durante a sua escolarização básica. Nesse sentido, a professora Carlinda relata que:

*Devido ao sistema educacional da época tive de freqüentar a 1ª série dois anos, isso me decepcionou um pouco, pois queria era estar na frente (...). É que devido a minha pouca idade eu tive que fazer duas 1ª séries, e foi sim decepcionante, pois eu já sabia tudo, queria era aprender coisas novas. (Autobiografia Carlinda)*

Ainda hoje fatos como estes acontecem, pois crianças entram muito cedo na escola e acabam tendo que repetir o ano por não terem idade suficiente, mesmo que tenham maturidade emocional e cognitiva. Ou então, há crianças que entram na escola por ter idade cronológica, mesmo sem a maturidade suficiente.

Assim, o sistema educacional acaba padronizando os educandos sem um olhar direcionado à sua maturidade emocional e/ou cognitiva, sem se referir às especificidades de cada aluno. Quem imagina que estas questões podem interferir na trajetória de vida destas crianças? Pode-se perceber na narrativa da professora Carlinda que a maneira como o sistema educacional é organizado, interfere na trajetória de crianças que, hoje professoras, carregam este fato como frustrações de seu percurso educacional.

Já a professora Marta refere-se a outras lembranças negativas, que são relacionadas à forma como a mãe procedeu em relação à sua escolaridade: *“Lembro que na 4ª série fui reprovada e que a minha mãe não quis que eu fizesse a recuperação terapêutica, pois dizia que se eu não aprendi durante um ano não iria aprender em uma semana (palavras da minha mãe)”* (Autobiografia Marta).

Por vezes, os pais tomam decisões sem saber que podem criar grandes frustrações. Hoje, Marta demonstra em suas narrativas que age com bastante cuidado com os pais de seus alunos, buscando que estes tomem decisões bem conscientes e saibam interpretar o que seus filhos sentem em relação à escola.

Neste caso de Marta, a frustração que viveu devido à escolha de sua mãe, foi ressignificada durante sua trajetória de vida, mas não esquecida. As ações da professora Marta com os pais de seus alunos, hoje, pode ter a ver com o que aconteceu quando ela era criança, pois busca explicar e mostrar para os pais que seus filhos podem ter angústias, desejos e anseios enquanto alunos.

Alguns estudos, como os de Arroyo (2007), mostram que, assim como o sistema educacional e os pais, também as ações dos próprios professores resultam em lembranças frustrantes dos tempos de escolarização. Esta questão aparece na seguinte narrativa da professora Joze:

*Ainda guardo em minha memória a lembrança de uma aula em que iríamos fazer um bolo: cada aluno havia trazido um ingrediente para o bolo; todos aguardavam ansiosos o dia e a hora em que iríamos fazer o bolo. No entanto, todos os alunos(as) ficaram apenas observando os passos de “como fazer um bolo”, enquanto apenas “aquela aluna” ajudava na sua realização. E o pior: enquanto a massa do bolo ia sendo preparada, a professora enchia o quadro de palavras para que fôssemos “enchendo linhas” enquanto as duas (a professora e a aluna escolhida por ela) concluíam a atividade. (Autobiografia Joze)*

As frustrações que Joze teve com a sua primeira professora foram bastante marcantes, ela relembra fatos cotidianos, aulas específicas, ações autoritárias e excludentes para com ela e com os seus colegas, como se pode perceber na narrativa acima. Assim, abre-se espaço para uma visão negativa da própria escola, como relata Antunes (2001, p. 65): “A escola, que deveria ser um local de onde se guardassem boas lembranças, acaba mantendo significações instituídas de práticas disciplinares autoritárias embasadas no medo”, fazendo com que, muitas vezes, as crianças percam o desejo pelo aprender.

As três professoras relatam diferentes frustrações que, hoje, podem ser ressignificadas: Carlinda relembra o sistema educacional, Marta recorda um procedimento de sua mãe e Joze recorda ações de sua primeira professora.

Destacam-se nesta pesquisa as lembranças dos antigos mestres. De diversas formas, eles marcam a trajetória de vida de todos aqueles que se tornam professores, influenciando o seu modo de ser professor hoje, o que afirma Arroyo (2007):

O saber-fazer, as artes dos mestres da educação do passado deixaram suas marcas na prática dos educadores e das educadoras de nossos dias. Esse saber-fazer e suas dimensões ou traços mais permanentes sobrevivem em todos mais. O conviver de gerações, o saber acompanhar e conduzir a infância em processos de socialização, formação e aprendizagem, a perícia dos mestres não são coisas do passado

descartadas pela tecnologia, pelo livro didático, pela informática ou pela administração de qualidade total. (ARROYO, 2007, p. 18)

A forma como foram conduzidos pelos antigos mestres em sua infância, certamente traz maneiras singulares de conduzirem seus alunos hoje. A maneira como exerce o ofício docente pode ter influências provindas de boas ou más recordações. Assim, as colaboradoras da pesquisa foram instigadas a narrar lembranças deixadas por professores que passaram em sua trajetória. Para Joze houve lembranças frustrantes:

*eu me frustrei muito com a minha primeira série. A professora da primeira série sempre é uma pessoa muito querida, que tu não esquece mais. Eu nunca mais esqueci, mas foi uma figura não muito agradável, não me traz boas recordações da primeira série. E eu lembro que tarefa, meu Deus, eu chorava, a mãe às vezes brigava, batia. (...) E a mãe dizia: -Tem que fazer porque é tarefa. E era uma frustração, eu não gostava. Até tinha um perfumezinho que eu usava pra ir pra aula e cada vez que eu colocava aquele perfume dava uma dor de barriga, porque eu sabia que era hora de ir pra aula. (Entrevista Joze)*

Na narrativa da professora Joze, há elementos que podem parecer insignificantes, mas que sua memória traz à tona ao retomar a trajetória escolar. Até mesmo o perfume de ir para a escola torna-se uma recordação desagradável, por remeter às lembranças das aulas que ela não gostava.

Nesse sentido, Joze relata muitos momentos de angústias por não estar satisfeita com a forma como a professora conduzia as aulas e por ter perdido o entusiasmo e a vontade de estar no ambiente escolar. Aquela criança que via sonhos, desejos e realizações na escola passou a não gostar de estar ali, pois não sentia vontade de sentar em frente ao quadro negro para copiar de forma exaustiva o conteúdo, ficar em silêncio absoluto, fazer as tarefas e os exercícios repetitivos. Remete-se, aqui, às contribuições de Quinteiro (2005):

*As crianças querem ir à escola para brincar, aprender e fazer amigo, porém constataam a falta de sentido da escola e de suas aprendizagens. Elas desejam e querem construir uma escola para brincar, higiênica, bem pintada e colorida, com professores bem pagos e bem formados, capazes de entender a possibilidade desta vir a ser o espaço da infância. As crianças não apenas constataam o fracasso da escola, mas também propõem soluções simples e viáveis. (QUINTEIRO, 2005, p.42)*

A professora Joze demonstra como suas expectativas da escola foram frustradas, pois queria um espaço de prazer e alegria. No entanto, assim como existiu esta professora que a desencantou de estar na escola, Joze também conheceu uma professora que a fez novamente ter sonhos e encantamento, que a mostrou outro lado da escola. Assim, ela relata que já não ia

para escola por obrigação, pois a professora a valorizava: *“Ia à escola porque lá era o lugar onde eu me encontrava com outras pessoas, brincava, estudava, aprendia coisas que desconhecia, era reconhecida, valorizada, amada, respeitada por aquela professora”* (Autobiografia Joze).

A escola voltou a ser vista com mais alegria, frente a este conjunto de significações da professora. E o que é a escola para as crianças que nela ingressam, se não um conjunto de significados que elas vão formando juntamente com as pessoas que nela convivem? O significado da escola não está pronto e não é único, mas vai sendo formado por cada criança dependendo muito das expectativas anteriores ao ingresso escolar e de como a sua professora e os gestores agem, como organizam a instituição e a sala de aula, como colocam regras e como tratam das relações intra-institucionais.

Estas questões mostraram-se nas narrativas de Joze, pois todas as expectativas que possuía em relação à escola foram frustradas em um primeiro momento, mas no decorrer de sua escolarização ela ainda encontra uma professora que, meio às regras institucionais e a forma de ensino-aprendizagem da época, teve ações que a levou a amar a escola novamente.

Como salienta Arroyo (2007, p. 125), *“Os valores, o dever moral de ser professor(a) se aprendem no lento convívio, exemplar dos “bons” ou “maus” professores e com a nossa cumplicidade de aprendizes”*. Certamente, as lembranças que marcam trajetórias de estudantes que se tornam professores influenciam na maneira como exercem a profissão. Em uma frustração com um professor do passado, é possível se apoiar para não repetir com seus alunos os atos daquele professor. Hoje, Joze busca uma prática diferente daquela que a marcou negativamente, pois relata que valoriza cada criança, seus aprendizados e suas características.

Os professores do ensino básico, sem dúvida, influenciaram na carreira docente das professoras colaboradoras da pesquisa. Seja por bons ou maus exemplos são deixadas marcas importantes que repercutem na memória docente. No caso de Carlinda e de Marta, foram boas lembranças de suas professoras das séries iniciais que mais as marcaram:

*a professora que deixou marcas foi a minha professora de séries iniciais. Para mim ela era tudo, meu modelo. (...) O que mais me marcou junto a esta professora foi quando fui alfabetizada, o que lembro com muito carinho e saudades. Para mim, chegar em casa e ler o jornal para meu pai foi uma grande vitória e orgulho para ele, isto jamais esquecerei, a nossa felicidade era imensa. (Entrevista Carlinda)*

*No 1º grau foi muito tranquilo, e tive professores que lembro até hoje, tenho a fisionomia deles e o jeito de ser na memória. (...) Lembro do carinho do olhar, do*

*ajudar, do não se cansar de explicar quando não entendia algo. Acredito que a crianças sentem e percebem os professores que exercem a profissão porque gostam do fazer. (Entrevista Marta)*

As lembranças da alfabetização e da primeira professora são, para alguns, muito fortes: seja por ser um momento muito esperado, como no caso de Carlinda; seja por não ter sido tão agradável quanto o desejado, como no caso de Joze. Já a professora Marta não se deteve em uma recordação específica de um professor, comentando em geral sobre seus professores do Ensino Fundamental.

Ao se referir às boas recordações de seus antigos mestres, a professora Marta reporta-se aos alunos de hoje, afirmando que, assim como ela quando era criança, eles sabem quando os professores gostam da profissão, quando estão exercendo uma função por acreditarem, por opção. Percebe-se que a professora consegue repensar o seu próprio papel como docente uma vez que se coloca nas ações de seus antigos mestres e pensa o lugar das crianças hoje, quando se remete ao tempo que foi aluna e criança. No entanto, esta reflexão é bastante complexa, visto que são tempos distintos, que a forma de viver esta infância tem configurações muito diferentes, embora que, muitas vezes, a escola permaneça com a mesma organização e estrutura.

Nesse sentido, refletir a infância atual e o brincar no meio infantil torna-se, realmente, um desafio para os docentes, pois há um inevitável distanciamento entre a infância que se viveu da infância que se vive hoje, bem como entre as práticas lúdicas destes diferentes momentos.

Também a função da escola, hoje, tem mais ligação com a preparação dos indivíduos para um mundo mais industrializado e tecnológico. Conforme Corazza (2002, p. 23), “as escolas e os professores atuais têm a responsabilidade de preparar os trabalhadores do século XXI. (...). Sua nova missão é a de preparar profissionais fluentes em tecnologia (...)”. A realidade é que a preparação para a vida adulta continua a acontecer precocemente, pois o quanto mais produtivo for o indivíduo, mais chance de sucesso profissional ele terá. Nesse sentido, ressalta-se a contribuição de Elkind (2004):

Muitas de nossas escolas refletem a tendência contemporânea para fazer com que as crianças cresçam depressa. Elas fazem isso porque se tornam cada vez mais industrializadas e orientadas para o produto. Os professores são sindicalizados, os livros didáticos são padronizados em um âmbito nacional e os testes tornam-se mecanizados (pontuação realizada por computador) e, em consequência disso, totalmente disseminados. (ELKIND, 2004, p. 77)

Este “modelo fabril” de educação, como aponta Elkind (2004), ignora as diferenças individuais das crianças, suas capacidades, índices e estilos de aprendizagem, pressionando-as a uma padronização. O quanto mais cedo as crianças se desenvolverem, mais possibilidades de crescimento na sociedade contemporânea terão, não importando suas habilidades e preferência, mas as exigências do mercado de trabalho.

A rapidez, a produtividade e o preparo para a profissão regem a educação atualmente. Desde muito cedo as crianças e adolescentes já são desafiados a escolher sua profissão, a fazerem avaliações, a prepararem-se para os processos seletivos dos vestibulares e a buscarem sua independência.

E aqueles que não têm condições de estudar nem oportunidade de escolher a sua profissão vivenciam um momento delicado, em que cada vez mais o mercado de trabalho exige qualificação e especialização para cada cargo, sendo a mão-de-obra desqualificada cada vez mais substituída pelas máquinas. Assim, estes correm o risco de sofrer pelo desemprego e pobreza e também são chamados a amadurecer muito cedo pela sociedade capitalista. Diante disto, a escola é vista por muitos pais e pelas próprias crianças como a preparação para um bom futuro.

Nesse sentido, as infâncias estão institucionalizadas. As instituições educativas, muitas vezes, são pautadas em modelos burocráticos, hierárquicos e autoritários; privam as crianças de espaços importantes para a socialização e a produção de cultura, este fato é uma construção histórica. Conforme Oliveira;Oliveira (2005, p. 36), “não apenas estão nascendo menos crianças, mas a sociedade adulta vem, gradualmente, prevendo menos espaço e tempo para elas (...)”.

Nessa sociedade, as atividades espontâneas e simbólicas, as brincadeiras, os brinquedos e os jogos muitas vezes estão sendo deixados de lado, prevalecendo as práticas mais “sérias” ou mais “produtivas”, como se o brincar não pudesse se configurar como tal. Nesse sentido, estudiosos vêm discutindo as práticas lúdicas como práticas específicas das escolas, para o desenvolvimento infantil, enfatizando nestas a seriedade e produtividade.

No entanto, diante desta realidade, nem sempre estas atividades são configuradas de forma adequada nas escolas, sendo desvalorizadas e, por vezes, não estando presente nas práticas pedagógicas em sala de aula. Muitas vezes as brincadeiras, os brinquedos e os jogos infantis são utilizados apenas como um momento de distração nas aulas, de descanso e de diversão, sem utilidade como meio de aprendizagem, sendo delegados a momentos especiais e restritos das aulas, ou mesmo apenas à hora do recreio.

Esta questão foi percebida nas falas das três colaboradoras da pesquisa quando estas se referiram às atividades lúdicas de quando estavam na escola:

*(...) No ambiente escolar as brincadeiras eram livres, porque essas brincadeiras eram feitas só na hora do recreio. Na sala de aula não tinha isso né. Então não tinha ninguém pra orientar, nem pra olhar. E a gente brincava de tudo um pouco, mais era de correr, de “bichinho”, de “pega-pega”, essas coisas assim. Porque naqueles 15 minutos, todos juntos, grandes e pequenos, mais a gente corria. E não tinha orientação nenhuma. (Entrevista Carlinda)*

*Que eu lembro era só no recreio, não tinha assim, na sala de aula alguma brincadeira, alguma atividade. E nem de coisas assim, tipo cruzadinhas, alguma coisa mais lúdica dentro da sala de aula. Era mais decorar, aquela coisa mais tradicional, copiar. Coisas assim. (Entrevista Marta)*

*A questão de jogos, eu não me recordo muito dentro da sala de aula assim pra trabalhar conteúdo não tinha muito, era mais educação física mesmo, a bola, na hora do recreio, aquelas trocas que tem entre os colegas, mas em termos pedagógicos, assim, nós não tínhamos muito. (Entrevista Joze)*

Enquanto alunas, as três professoras remetem-se ao recreio como o momento de vivenciar atividades lúdicas, não lembrando destas atividades em sala de aula ou para a aprendizagem de conteúdos curriculares. Assim, entende-se a dificuldade que muitos professores possuem, hoje, em inserir atividades lúdicas em suas aulas, visto que não tiveram muito contato com estas durante a sua escolarização, e por vezes, nem em sua formação como professores, o que será discutido no próximo tópico.

Segundo Cerisara (2008, p.136), essa dificuldade dos professores em trabalhar com o lúdico provém das formas como eles foram formados, pois “Em sua grande maioria, as grades curriculares apresentam uma concepção fragmentada sobre as relações existentes entre pensar, sentir, imaginar, brincar e criar”. Sem terem vivenciado muitas atividades lúdicas na escola, torna-se mais difícil abranger esta dimensão enquanto professoras.

Autores como Brougère (2003), Santos (2000), Negrine (2000), Kishimoto (2006) destacam a importância que as atividades lúdicas têm no desenvolvimento infantil. As orientações gerais para ampliação do Ensino Fundamental (Brasil, 2004a, 2007) também ressaltam as práticas lúdicas como fundamentais no trabalho docente com as crianças, ao abordarem o ensino-aprendizagem na infância.

Além de apreender conhecimentos historicamente acumulados pela sociedade, as crianças, conforme Pinto (2007, p. 105), “necessitam também de espaços e tempos que garantam o desenvolvimento das dimensões afetiva, lúdica e criativa, enfim, que garantam tempo e espaço para viverem suas infâncias”. Nesse sentido, as crianças precisam ser

analisadas e respeitadas em suas peculiaridades, o que pode ser feito através da valorização de atividades peculiarmente infantis, como o brincar. Conforme Elkind (2004):

As escolas também precisam reconhecer que as crianças também trabalham melhor, aprendem melhor e, sim, crescem melhor, se o tempo despendido na adaptação social – aprendendo os princípios elementares – for alternado com períodos de tempo dedicados às vias de auto-expressão. (ELKIND, 2004, p. 238)

Diante disso, a escola precisa rever seu papel social como espaço privilegiado para as infâncias. Assim, necessita repensar os conceitos de infância e o modo de tratamento para com as crianças, a estrutura espacial e a sua organização temporal para recebê-las. É importante pensar além do que está instituído na sociedade, analisando quais as causas e conseqüências deste sistema educacional e o que pode ser modificado, a fim de qualificar a escola para a infância de hoje, para a vivência de atividades peculiarmente infantis, pois se a escola produz as infâncias hoje, não estaria produzindo e/ou contribuindo para muitos dos problemas dessas infâncias?

As colaboradoras da pesquisa, que tiveram uma infância com tempos e espaços de ser crianças, tiveram na escola momentos de desprazer, pois nas salas de aula a brincadeira não entrava, o autoritarismo prevalecia e as professoras utilizavam-se, quase sempre, a memorização, a repetição e o silêncio como aliadas nas suas práticas. As aulas não eram espaços para a criatividade, espontaneidade e imaginação. Esta foi a escola das colaboradoras da pesquisa; e qual será a escola que elas oportunizam aos seus alunos hoje? Isto será abordado no último tópico, quando as práticas das professoras estarão em discussão.

Conforme questiona Pinto (2007, p. 109), “Se ainda acreditamos na escola como espaço da infância, como este tem se apresentado em nosso país? São esses espaços dignos de abrigar nossas crianças? São capazes de atender as necessidades infantis?”. Aos educadores cabe questionar-se, analisar e agir frente a estas questões, considerando primeiramente as infâncias que se tem e a infância que se quer proporcionar. Uma forma de pensar estas infâncias e as suas práticas lúdicas é esta reconstrução de suas histórias de vida, em busca das concepções de infâncias e de brincar, para que repensem a escolarização de hoje como uma possibilidade para retomar elementos essenciais para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

## 4.2 A formação de professores que trabalham com a infância: transformações e tendências educacionais.

A formação de professores deve ser constantemente repensada, principalmente quando são previstas transformações no sistema de ensino e/ou nas instituições escolares pelas políticas educacionais. A fim de adequar a prática docente às exigências legais, às orientações pedagógicas, organizacionais e estruturais, os educadores precisam estar atualizados e qualificados para cada situação e cada nova realidade que se colocam a eles. Assim, a ampliação do Ensino Fundamental, como uma mudança que abrange diferentes dimensões dos sistemas de ensino e das escolas, requer uma atenção à formação dos professores, repensando seus processos formativos para qualificar a prática docente diante das orientações que implicam esta ampliação.

Nesse sentido, este tópico propõe a reconstrução dos aspectos fundamentais da formação docente de cada colaboradora, questionando o que é a formação docente, entre outras questões como: a formação inicial e continuada e os processos de formação pessoal e profissional destas professoras vêm preparando-as para o contexto atual da sociedade em transformação? Como se aborda, na formação profissional docente, a concepção de infâncias e de práticas lúdicas na escola? Na prática docente e na formação continuada, elas reconhecem a importância do brincar na primeira infância?

Questões como estas são discutidas a partir das narrativas das professoras em relação aos seus processos formativos, adentrando mais especificamente nas concepções de infâncias e práticas lúdicas durante estes processos de formação docente. Diante disso, primeiramente, as professoras constroem narrativas sobre a formação, mencionando seus conceitos frente à questão. Assim, Carlinda inicia a narrativa do conceito de formação com uma concepção que abrange certa amplitude à formação docente:

*Eu acho que a formação docente é aquela formação que te dá o como você vai ser professora, o que tu vai fazer; o que tu vai utilizar para ser uma boa professora. Eu acho meio difícil falar dessa formação porque eu acho que, pra mim, essa formação não ocorreu tanto na faculdade, ela foi mesmo, mais a minha formação durante o meu tempo de trabalho, aí foi quando eu consegui a minha formação mesmo (...). Também depois de uns 10 anos que eu estava no magistério, aí os seminários para mim foram muito bons, teve vários aqui em São Sepé como o MOBREC<sup>16</sup>, eram muito bons e a gente conseguia muita coisa com eles, e até a gente levava muita coisa pra sala de aula sobre as oficinas que eles davam pra gente. (Entrevista Carlinda)*

---

<sup>16</sup> Movimento Brasileiro de Educadores Cristãos.

Percebe-se que a professora Carlinda não direciona o olhar apenas à formação inicial, do magistério ou da faculdade, inclusive salienta que nestes cursos a sua formação não foi muito eficaz para o exercício de sua profissão. Ela também se refere, e de forma mais relevante, a outros momentos formais de sua vida docente onde ocorreu sua formação profissional: no seu trabalho e nos cursos de formação continuada.

Nesse mesmo sentido, a professora Marta também traz em sua narrativa um conceito abrangente que não se resume à formação inicial, mas que se estende à continuação e à busca do constante aperfeiçoamento profissional docente. Como podemos perceber em sua narrativa:

*Eu acho que a formação docente não está só na formação formal, tem que passar por ela pra atingir a formação docente né, pelo magistério que hoje não é suficiente, pela pedagogia e também por uma pós-graduação que o pessoal hoje está se preocupando em ter. E eu acho que a formação docente, além disso, é tudo o que vem ao assunto, são as experiências até, que a gente tem na sala de aula, as dúvidas que tu procura e tu consegue sanar, às vezes tu tem um aluno que tu precisa saber mais sobre como ele é, e tu vai ler. (...). As pessoas em geral e principalmente o professor, deve estar em constante formação, participando de atividades diferenciadas, cursos, tudo que contribua para uma modificação.*  
(Entrevista Marta)

Neste trecho da narrativa de Marta, pode-se apreender, também, a questão da formação docente não ocorrer apenas dentro das instituições formais de ensino, mas em momentos de reflexão, de busca individual e coletiva, de “saídas” para as questões problematizadoras do cotidiano do professor. A professora vai além da formação profissional, empreende um olhar à sua formação pessoal. Nesse sentido que a abordagem de Marta corresponde ao entendimento de formação docente que permeia esta pesquisa.

A formação docente é entendida neste trabalho como a formação tanto pessoal como profissional do professor, pois como salienta Moita (1992), os “percursos de vida” são também os “percursos de formação”, o que ressalta a importância do trabalho com a história de vida para abordar a formação docente. Não se trata apenas da formação inicial, representada pelo curso do magistério em nível médio ou por cursos de Licenciaturas em nível superior; e/ou da formação continuada, representada pelos cursos, seminários, congressos, jornadas, entre outros realizados pelos professores. Trata-se de uma formação que vai além da formal e implica a construção de um profissional que atende às exigências de um mundo em transformação. Como elucidada Joze:

*Para mim formação docente é um processo que tem um início, mas nunca um fim. Penso que na trajetória docente, quando pensamos que já sabemos tudo, está na hora de nos aposentarmos, seja com 20, 40 ou 60 anos. Quando se pensa que já se*

*sabe tudo, não se tem mais nada a aprender e, muito menos, a ensinar.* (Entrevista Joze)

A professora Joze concebe o professor como um profissional em constante formação, sendo esta para ela uma característica fundamental para quem assume a profissão docente. Assim, também vai ao encontro da concepção de formação concebida nesta pesquisa.

Diante do conteúdo das narrativas e da concepção de formação concebida nesta pesquisa, é importante compreender a formação docente em sua dinâmica construtiva, constituída de movimentos produzidos no âmbito pessoal e profissional do professor, bem como nas dimensões individual e coletiva docente. Assim, tem-se a visão da formação docente como uma construção contínua e permanente no decorrer de toda a carreira, abrangendo a “formação continuada<sup>17</sup>”, o “desenvolvimento profissional<sup>18</sup>”, as práticas docentes e as experiências pessoais.

Parte-se do pressuposto de que é neste dinamismo construtivo que o professor vivencia e dá sustentabilidade aos seus “processos formativos<sup>19</sup>”, pois a formação docente está entrelaçada à formação pessoal e vice-versa. De acordo com Garcia (1999, p. 19), “existe uma componente pessoal evidente na formação que se liga a um discurso axiológico referente a finalidades, metas e valores (...)”, no entanto, essa formação não ocorre apenas de maneira autônoma. Assim, Garcia (1999) destaca a distinção entre “autofomação”, “heterofomação” e “interfomação”, fundamentado em Debesse<sup>20</sup>.

Conforme esta distinção de Garcia (1999), a auto-formação é individual e controlada pelo próprio sujeito; a heterofomação ocorre a partir de fora, por cursos com temáticas específicas oferecidos por determinadas instituições; e a interfomação ocorre entre os professores. Assim, a formação docente é vista numa perspectiva ampla: as leituras, as pesquisas, as reflexões e a busca de novos aportes teóricos controladas pelos próprios professores; o interesse pelos eventos na área educacional e a participação naqueles que tratam de temáticas vivenciadas pelos professores; as trocas de idéias, conhecimentos e

---

<sup>17</sup> Conceituado por Cunha, M I. In.: Cunha ; Isaia (2006, p. 354) por “iniciativas de formação realizadas no período que acompanha o tempo profissional dos sujeitos”

<sup>18</sup> Segundo estudos de Oliveira, V. In.: Cunha; Isaia (2006, p. 375), “processo de construção de uma professoralidade, de um perfil- performance profissional que se dá ao longo da trajetória pessoal e profissional do professor, sendo sua garantia um desejo- disposição de aprendizagem contínua e permanente na profissão”.

<sup>19</sup> Segundo Oliveira V. (2000, 2004) In.: Cunha; Isaia (2006, p. 352), eles “não estão temporalmente relacionados à intenção de ser professor, a escolha profissional pela docência, mas podem estar sinalizados nas nossas experiências primeiras, nos processos de escolarização, quando estamos na situação de aprendizes”

<sup>20</sup> Autor que distingue estes conceitos, na sua obra “Um Problema Clave de la Educación Escolar Contemporânea”, de 1982.

experiências entre professores, referentes às suas práticas e teorias. Todas estas são diferentes maneiras da formação docente ocorrer.

Após conhecer as concepções das professoras colaboradoras da pesquisa em relação à formação de professores, buscam-se narrativas de como aconteceram os seus processos de formação docente. No entanto, para falar destes processos abordam-se também questões sobre a formação do professor no Brasil. Assim, será possível desenvolver uma discussão e análise de como se deu a formação das professoras colaboradoras da pesquisa, frente às suas concepções de formação já abordadas e à realidade do país.

Repensar a formação docente requer um olhar atento à quantidade e à qualidade dos cursos de formação de professores ofertados no país, como também uma análise das questões problemáticas a serem repensadas e das ações que estão se estabelecendo para o aperfeiçoamento quantitativo e qualitativo da formação de professores. Nesse sentido, faz-se uma breve contextualização do panorama histórico da educação e da formação docente a partir do século XIX até a atualidade, detendo-se especificamente nas discussões que permeiam a formação de professores no Brasil nas décadas de 70, 80 e 90, quando a formação das colaboradoras da pesquisa aconteceu.

Sabe-se que a instrução para exercer a profissão docente nem sempre foi exigida pela educação escolar. Conforme Nóvoa (1999, p. 15), “inicialmente, [anterior ao século XIX, em questão] a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens”. Só quando ocorreu a estatização do ensino que o professor passou a ser laico e não mais religioso, sendo esboçado um modelo para o professor, o qual tinha um perfil próximo ao do padre. Pode-se perceber que a profissão docente foi, por muito tempo, influenciada pelos valores religiosos, sendo que o poder da igreja na sociedade era inquestionável. No entanto, progressivamente, os professores conquistaram uma presença mais ativa e intensa na educação, produzindo um “corpo de saberes e de técnicas”<sup>21</sup> e um “conjunto de normas e valores”<sup>22</sup>.

Marques (2006) relata que as discussões sobre a questão do método de ensino e do ordenamento dos professores no Brasil foram predominantes na década de 1920 com a necessidade de criação de um sistema nacional de instituição pública para a formação de

---

<sup>21</sup> Expressão apontada por Nóvoa (1999) como uma organização de princípios e estratégias de ensino, quase sempre produzidos no exterior do mundo dos professores.

<sup>22</sup> Segundo Nóvoa (1999) eram influenciados por crenças e atitudes morais e religiosas.

professores. O corpo docente precisava ser especializado de uma forma mais padronizada para atuar nas instituições de ensino primário.

No entanto, só depois da década de 1950 que se expandiram os cursos de magistério e de licenciatura no país. Isso ocorreu devido à maior necessidade de professores que atendessem à nova demanda de alunos, provindos da disseminação das instituições escolares no Brasil, pois a escola passou a ser vista como a instituição de ascensão social. Assim, aumentou-se a quantidade dos cursos de formação docente no Brasil e, dependendo das características históricas de cada época, também se foi exigindo, de diferentes formas, qualidade sobre estes cursos.

Torna-se inquestionável a importância da formação profissional para o exercício da profissão docente, embora que o aperfeiçoamento e difusão destes cursos tenham ocorrido aos poucos e de formas variadas, servindo aos interesses dos poderes constituídos, assim como ocorre com a educação no percurso da história. Nas narrativas das três colaboradoras da pesquisa, mostra-se alusão à importância da instrução dos profissionais docentes hoje:

*Eu acho que hoje com estas mudanças os alunos estão exigindo muito da gente, a família tá deixando uma carga muito grande para o professor. Então a gente não é só professor hoje, principalmente na rede estadual que é o meu caso: tu é professor, tu é mãe, tu é enfermeiro, tu é psicólogo. Tu trabalha todas as áreas junto, às vezes tu tem que parar a tua aula pra trabalhar valores com eles né, então eu acho que não é qualquer pessoa [que pode ser professor] (Entrevista Carlinda)*

Como é possível perceber, Carlinda faz referência a algumas transformações da sociedade contemporânea, transformações estas que foram já abordadas, como a mudança na estrutura da família, que relega à escola e, especificamente ao professor, mais responsabilidades quanto à formação das crianças. Assim, para a professora Carlinda, as questões contemporâneas exigem uma formação adequada, não podendo qualquer pessoa cumprir a função docente.

Nesse mesmo sentido, contribui a professora Marta em sua narrativa: “*acho importante a especificidade, pois ensinar não é só transmitir conhecimentos, acredito na presença do professor como mediador e facilitador.* (Entrevista Marta). A professora Marta também salienta a importância da formação, de uma “especificidade”, como ela relata. Assim como a professora Carlinda, Marta também lança um olhar para as mudanças educacionais contemporânea, pois ela critica as concepções mais tradicionais de educação as quais o professor é o transmissor e o aluno o receptor do conhecimento. Hoje, ensinar requer mais que

transmitir e receber conhecimentos estáticos, pré-determinados; o professor precisa se colocar como um “mediador”.

Assim, Carlinda e Marta referem-se à importância da “especificidade” do profissional que assume a profissão docente, especificidade esta adquirida no formar-se professora, um movimento que vai além de saber ser professor, mas que estabelece o estudo, a pesquisa e a prática como imprescindíveis para o exercício da profissão docente. Na mesma direção, encontra-se a narrativa da professora Joze:

*(...) acredito que aprendemos a ser professores e isso não é tarefa para qualquer pessoa fazer sem uma formação mínima sequer. Assim como se aprende a ser médico, engenheiro, arquiteto, jornalista, etc., precisa-se também aprender a ser professor. (Entrevista Joze)*

Assim como o engenheiro aprende métodos, técnicas, relações e atualizações a respeito do seu trabalho, os docentes aprendem e desenvolvem habilidades e competências para exercer a profissão. Nas narrativas das três professoras, encontra-se o papel imprescindível alegado à formação docente como o caminho da qualificação profissional.

No entanto, muitas forças contrárias à necessidade da formação pedagógica de professores foram surgindo. Segundo Marques, desde 1960 já se iniciou uma tendência contrária: de reduzir o espaço da formação pedagógica nas licenciaturas e esforços para desobrigar-se das preocupações político-pedagógicas. As conseqüências destes fatos recaíram sob a qualidade dos cursos de formação docente, pois a partir da década de 1970 estes cursos tornaram-se desordenados, não cumprindo de maneira íntegra a sua missão de formação de professores.

Deste fato, surge uma hipótese: reflexos desta desordem nos cursos de formação docente poderiam ser influenciadores na descrença e desmotivação da professora Carlinda, quando esta fala de seu Curso Normal e de sua Faculdade de Pedagogia? A sua formação acadêmica se deu exatamente na década de 1970, bem nesta época em que se constata que não faltavam cursos para formar os professores, no entanto a qualidade da formação desenvolvida por estes cursos era escassa.

Pereira (2000) comentando ainda sobre a formação de professores na década de 1970 aponta que, no Brasil, a formação docente foi marcada pelo treinamento do técnico em educação, o que foi proveniente de uma influência da psicologia comportamental e da tecnologia educacional. Conforme o autor:

Nessa perspectiva, o professor era concebido como um organizador dos componentes do processo de ensino-aprendizagem (objetivo, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação etc.) que deveriam ser rigorosamente planejados para garantir resultados instrucionais altamente eficazes e eficientes. Conseqüentemente, a grande preocupação, no que se refere à formação do professor, era a instrumentalização técnica. (PEREIRA, 2000, p. 16)

Assim, segundo o autor, 1970 foi a década do “tecnicismo”, em que o professor deveria ser o técnico em educação, aprendendo “instruções” de como ensinar. Diante disso, pode-se compreender que nos anos 70 qualquer um que tivesse “treinado” as formas mais eficazes de ensinar e de se portar frente aos alunos poderia ser professor. As questões dos níveis de aprendizagem e desenvolvimento, da construção de conhecimentos, da formação sócio-cultural eram reduzidas ao treino de técnicas. Como salienta Carlinda, que vivenciou sua formação no auge do tecnicismo: *“era bem tradicional, muito bitolado, tu tinha que seguir regras, tu não podia ampliar como hoje, dentro de um conteúdo fazer “eni” coisas (...)*(Entrevista Carlinda).

Diante desta realidade, havia muitas cobranças frente à elaboração e desenvolvimento de uma aula nos “moldes” requeridos pelo tecnicismo. Carlinda relata que:

*Era bem cobrado, tinha que fazer plano de aula, com objetivos específicos, ele tinha vários passos e todos os dias tinha que ser feito da mesma forma: introdução, início, meio e fim. Qualquer coisa que tu fosse dar tinha que colocar bem específico, se tu fosse dar uma brincadeira na educação física ela tinha que ser toda desenvolvida no papel, não podia colocar apenas o nome da brincadeira. Então os planos de aula de um dia eram quatro cinco folhas. (...) As irmãs [no magistério] cobravam e lá na faculdade também, a gente tinha que dar aula e eles cobravam o que estava certo ou não.* (Entrevista Carlinda)

A professora ressalta a estrutura fechada que possuíam os planos de aula que aprendeu a fazer, tanto no Curso Normal, como na Pedagogia. Exigiam-se planejamentos longos e sistematizados, que não podiam sair do padrão requerido. O tecnicismo foi bem difundido e influenciador de teorias e correntes educacionais, principalmente práticas que perduraram no tempo. Percebe-se ainda hoje a presença de elementos do tecnicismo, pois a instrumentalização e o treinamento ainda se encontram impregnados nas práticas docentes de cursos normais e universitários de formação de professores.

Segundo Marques (2006, p. 17), “acima das questões da formação dos professores coloca-se freqüentemente o problema dos métodos mais adequados ao ensino, numa concepção ritualística de método (...)”. Nesta perspectiva, os problemas da formação docente inexistem frente aos problemas colocados sobre os métodos de ensinar. Muitas vezes, ainda se

acredita que a melhoria na formação de professores pode estar na aprendizagem dos métodos de ensino, correndo-se o risco de voltar (ou nunca ter saído por completo) da formação de professores que prepara técnicos do ensino para a educação tecnicista da década de 70.

Na segunda metade da década de 1970, aos poucos, começaram a surgir movimentos de rejeição a esse enfoque funcionalista da educação, conforme aponta Pereira (2000). Primeiramente, houve a disseminação das teorias crítico-reprodutivistas, assim denominadas por Saviani (2000), que salienta o quanto estas teorias influenciaram a educação para ser vista como um aspecto social, ligado à política e à economia, mas que, apesar de mudarem a visão em relação à educação, continuavam a reproduzir as práticas educacionais.

Diante disto, Dermeval Saviani (2000) apresenta a teoria “histórico-crítica” da educação, com um outro enfoque da crítica, voltada para a transformação da realidade de dominação. Nesta teoria a prática docente passa a ser considerada transformadora e a escola detentora do poder de transformação social. No entanto, Saviani (2000) salienta que por muitos anos a escola continuou, e ainda continua, a ser um espaço de contradições das teorias crítico-reprodutivistas, onde idéias e mudanças são iniciadas, mas relações sociais são reproduzidas.

Já na década de 1980, quando a professora Marta freqüentou a formação inicial docente, ela destaca que o mecanicismo ainda estava presente. O que se percebe nas narrativas desta professora é que não foi difundida uma prática mais aberta às discussões sociais e políticas, menos ainda visando transformação da sociedade. O tecnicismo perdura mesmo que os discursos e os estudos sobre a formação de professores tenham se intensificado no final da década de 1970 e mesmo que tenham surgido a partir de 1980 muitos cursos, seminários, reuniões e congressos, entre outros, que enfatizam a formação docente no Brasil, numa perspectiva de formação continuada. Em relação a estes cursos de formação continuada docente, em suas narrativas a professora Marta enfatiza a importância que delega a eles, relatando que procura estar sempre fazendo parte de uma formação.

O resultado destas discussões surgidas na década de 1980 foi o início de uma insatisfação em perceber a educação de forma funcionalista, e nesse sentido Pereira (2000, p. 18) destaca que nos anos 80 “o debate a respeito da formação do educador privilegiou dois pontos básicos: o caráter político da prática pedagógica e o compromisso do educador com as classes populares”. Assim, Pereira (2000) salienta que a técnica educacional foi fortemente questionada pela crítica marxista, impondo-se contra a formação docente neutra, isolada,

apolítica, desvinculada da sociedade e da economia. Marques (2006) também contribui neste sentido, quando destaca que:

(...) na década de 80, o acontecimento central da educação brasileira é a presença coletiva organizada dos professores, em movimento de âmbito nacional, pela afirmação do caráter profissional do trabalhador em educação e pela defesa das prioridades das condições de trabalho (...). (MARQUES, 2006, p. 25)

Aos poucos, começou a busca em comprometer-se com uma função que ultrapassa a simples tarefa de transmitir os conhecimentos determinados nas grades curriculares. Precisa-se que os professores comessem a perceberem-se como agentes de transformação social e, ao mesmo tempo, reivindicuem melhores condições e a valorização de seu trabalho.

Conforme Pereira (2000, p.26), “na primeira metade dos anos 80, a temática função da educação escolar passou a ser amplamente discutida nos meios educacionais”, criticando a concepção anterior em que a escola era pensada independente da prática social. A formação do professor consciente da função social da escola na transformação da realidade foi enfatizada. Para Marques (2006),

(...) se redefine o papel do professor hoje, ante a ameaça de reduzir-se ao puramente instrumental e ante o desafio de articularem-se a competência profissional e o compromisso político, numa concepção de magistério como profissão em sua unidade não-fragmentada internamente pela especialização segmentada das tarefas. (MARQUES, 2006, p. 37)

São novas perspectivas a serem abordadas na formação do professor, pois novos desafios são impostos nas práticas docentes e outros elementos – sociais, políticos e econômicos - passam a compor a profissão. Isso ocorre em uma época de transformações nestes âmbitos sociais, políticos e econômicos da sociedade brasileira. No entanto, como foi mencionado anteriormente, mesmo tendo ocorrido a sua formação inicial na década de 1980, os relatos da professora Marta se direcionam para a existência do tecnicismo.

Mesmo assim, é preciso compreender que havia movimentos para mudanças, os quais atualmente ainda existem. Há uma necessidade de mudança no ofício docente para acompanhar a evolução de todo o cenário no qual ocorre a profissão, todavia a realidade se mostra sempre muito estática e resistente a mudanças. Corrobora-se, neste sentido, com Imbernón (2005):

Mudança foi uma palavra mágica nas reformas do final dos anos 80 e 90, e pouco a pouco foi incorporada e transformada em lugar-comum na escrita e nas declarações públicas. Contudo, dificilmente é transferida para a realidade da prática educacional e da formação, já que uma verdadeira mudança não pode ser proposta seriamente

sem que se possua um novo conceito e uma nova mentalidade, uma nova forma de ver as ocupações sociais e a professoralidade docente, sem definir uma nova política educativa e sem levar em conta as necessidades pessoais e coletivas da população e dos professores. (IMBERNÓN, 2005, p. 95-96)

As mudanças apontadas para a formação docente e as necessidades que norteiam esta formação não são facilmente incorporadas na prática. Pesquisas realizadas por Gatti (2000) mostram que, ainda hoje, os cursos de magistério em nível médio e superior e as licenciaturas ocupam um lugar de “curso menor”, oferecidos por instituições isoladas, em que a qualidade é questionável, havendo fragmentação da formação referente aos conteúdos específicos e aos pedagógicos e faltando bibliografias sobre questões básicas da formação docente. Assim, estes cursos estão em desprestígio.

Embora a crescente demanda por professores tenha aumentado a quantidade de cursos de magistério e licenciaturas, as situações são bastante precárias. É uma grande quantidade de cursos de formação de professores devido à grande necessidade de qualificar profissionais para a escola básica, no entanto a qualidade deixa a desejar, uma vez que estes profissionais não recebem boas condições de formação.

Já nas narrativas da professora Joze sobre a sua formação inicial, a qual ocorreu na década de 1990, aparecem elementos que provém de uma formação mais crítica em relação à educação atual e ao papel da escola hoje. Nas palavras de Joze:

*Sempre ouvimos muitas críticas quando o assunto é a formação superior. Penso que, talvez, uma falha desse processo formativo seja a grande distância que percebemos da formação na academia com as realidades vivenciadas nas escolas. Por isso, é que na maioria das vezes, no final do curso, muitas pedagogas se frustram porque se deparam com uma realidade que não conheciam e que não sabem lidar. No entanto, apesar dos problemas que sabemos que existem nos cursos superiores, desde a carga horária, as disciplinas, falta de comprometimento de alguns professores, fragmentação do currículo, distanciamento da teoria e da prática, etc. penso que cada educador também precisa ir construindo o seu próprio processo formativo, buscando outros saberes que não apenas os oferecidos pelo ensino superior. Até mesmo para poder, também, exigir mais dos próprios formadores. Cada um é co-responsável pelo seu próprio processo formativo.*  
(Entrevista Joze)

A professora relata questões problemáticas, que ainda hoje são recorrentes na formação dos professores que, segundo ela, está fechada para a discussão de elementos necessários para a prática educacional contemporânea. Assim, as narrativas apontam que ainda existem questões a serem mudadas na política de formação docente. Embora as pesquisas mostrem esforços para mudanças nessas políticas educacionais a partir de leis,

propostas e programas educacionais no decorrer dos anos 90, estes esforços não estão centrados onde realmente a transformação é precisa, não sendo valorizada a formação inicial e continuada dos educadores. Em relação a isto, Almeida (2006) salienta que:

As políticas educacionais a partir da década de 90 são marcadas por profundas mudanças, as quais vem sendo materializadas por meio de leis, propostas e programas educacionais em todo território brasileiro. Neste contexto o Estado assume o papel mínimo para com os serviços públicos e sociais, o que vai se refletir na qualidade precária dos mesmos. Além disso, não percebemos políticas que valorizem de fato a formação inicial e continuada de professores, mas apenas mecanismos de camuflagem na formação docente. (ALMEIDA, 2006, p. 12)

Com as transformações no âmbito social, político, econômico e cultural presume-se a configuração de um novo cenário para a formação de professores, com novas perspectivas e tendências. Os indivíduos vivenciam e experimentam novas relações, recebem informações numa significativa quantidade e num ritmo mais acelerado, estão interligados através dos novos meios de comunicação, vivenciam as últimas descobertas da ciência nas diferentes áreas, incluindo a medicina que prolonga a expectativa de suas vidas.

No entanto, nem sempre a formação docente vai ao encontro destas novas tendências e os professores continuam sendo formados para aquela perspectiva tradicional de ensino aprendizagem. Em relação à escola, também continua produzindo uma prática tradicional mesmo diante destas transformações, sobre as quais as professoras também falaram. A professora Carlinda pensa que:

*(...) essa transformação é muito grande, de quando eu comecei e agora, porque quando eu comecei os alunos eram todos sentadinhos um atrás do outro, todos ouviam a professora (...). Hoje não, as crianças querem muito mais, eles te questionam, eles têm um computador, tem uma televisão, se tu ficar só ali quietinha na frente deles não dá. Tem que correr atrás, se não correr atrás tu não é um bom professor. (Entrevista Carlinda)*

Diante destas considerações, questiona-se: quais as influências destas transformações nos espaços de educação formal? Quais as novas exigências para o trabalho docente? Os professores estão sendo preparados para estas novas perspectivas? No entanto, percebe-se que, mesmo sentindo as contradições e inadequações das práticas educacionais frente aos acontecimentos contemporâneos, há uma reprodução dos aspectos pedagógicos, didáticos e de gestão escolar instituídos.

As instituições escolares e as práticas docentes ainda estão à margem desta situação de transformação. Enquanto se transformam as diferentes facetas da sociedade, muitas vezes a

escola continua a reproduzir sua forma de agir e pensar. Nas palavras de Pérez Gómez (2001, p. 11), “a escola impõe, lentamente, mas de maneira tenaz, certos modos de conduta, pensamento e relações próprios de uma instituição que se reproduz a si mesma, independentemente das mudanças radicais que ocorrem ao redor”.

Na maioria das vezes, o ambiente escolar continua com a mesma estrutura; o currículo e os conteúdos pouco sofrem modificações e, quando estas ocorrem, muitas vezes ficam apenas no papel; as relações de poder fortalecem a hierarquização vinda do âmbito macro (sistemas de ensino) para o âmbito micro (escolas); a disposição das salas de aulas continua a representar a ação dos docentes, em detrimento da “passividade” dos educandos, pela distribuição das classes; as práticas docentes, na maioria das vezes, continuam sendo reproduzidas de formas mecânicas e descontextualizadas. Em relação aos docentes, Marta pensa que: “*as transformações são muitas, o professor tem muito pouco tempo, muitas vezes, para manter-se informado, e outras vezes, está desiludido*” (Entrevista Marta).

Há um discurso de inovação, de reestruturação da escola e dos professores para atender a demanda atual de alunos e para acompanhar o ritmo de evolução da sociedade contemporânea. Esses discursos encontram-se entre os pesquisadores e teóricos da educação. No entanto, Pereira (2000) constata uma dificuldade de articulação entre as dimensões técnicas e experienciais vivenciadas pelos professores que atuam diretamente nas escolas, com as dimensões políticas e teóricas, existente nos discursos e estudos dos pesquisadores. Assim, percebe-se a desarticulação da prática com a teoria e a sobreposição de uma sob a outra, sendo que estas discussões situam-se apenas em nível de princípios educacionais teóricos. A professora Joze, em relação às mudanças e à articulação da escola diante das novas demandas, relata que:

*Parece que a escola quer estar sempre correndo atrás da contemporaneidade, mas resiste em enxergar que nossos educandos e educandas já não são os mesmos: o contexto é diferente, os interesses são diferentes, a constituição familiar é diferente e parece que o professor, a professora insistem em sentir saudades de uma realidade que já não existe há muito tempo. Há também outra questão: parece que nós educadores e educadoras, em nome das transformações sociais, tecnológicas e industriais da contemporaneidade nos horrorizamos com algumas coisas na escola, mas justificamos que são conseqüências dos nossos tempos atuais. Penso que valores como o respeito, aprender a ouvir e respeitar o outro, conviver de uma maneira pacífica sem enganar, persuadir as outras pessoas tem que serem resgatadas, mais do que nunca, (Entrevista Joze)*

É preciso aceitar que a escola não pode ser a mesma daquela em que se estudou há 40, 30 ou 20 anos atrás; é preciso que os próprios professores aceitem incorporar estas mudanças

e passem a buscar práticas que sejam coerentes com a realidade de hoje; é preciso sensibilidade para formar professores para a realidade em questão. Para Tardif (2002, p. 286), “esta concepção exige, portanto, que a formação profissional seja redimensionada para a prática e, por conseguinte, para a escola enquanto lugar de trabalho dos professores”, para que os conhecimentos adquiridos na formação de professores sejam aqueles que eles irão utilizar no decorrer das práticas com o contexto atual.

Diante desta realidade, também se encontra o distanciamento em relação às questões de infância. Trabalhar numa perspectiva lúdica requer muitos conhecimentos frente às necessidades infantis, à imaginação, à criatividade e à espontaneidade das crianças; muita paciência com as atividades que envolvem movimento, linguagem, expressões corporais e simbólicas. Na maior parte das vezes, a formação dos professores não é suficiente para trabalhar nesta perspectiva lúdica em sala de aula, visto que esta formação não abordou estes aspectos lúdicos. Carlinda, Marta e Joze voltam o olhar para a formação docente em relação às práticas lúdicas com a infância:

*antigamente era muito tradicional como eu já te disse, não tinha essa coisa da brincadeira, do cantinho, de fazer seu próprio brinquedo.(...) as atividades lúdicas eu fui aprender com o decorrer do meu trabalho e com encontros, seminários, com oficinas. Ai sim eu comecei a entender o que era realmente o magistério e o que era dar aula e ai eu fui atrás e comecei a conhecer algumas atividades, e hoje continuo cada vez mais com estas atividades. Mas foi depois na minha prática. (Entrevista Carlinda)*

*(...)em relação à aprendizagem de atividades lúdicas, lembro da didática da matemática e da alfabetização, utilizo o material dourado, e alguns jogos de alfabetização trabalhados durante a formação inicial, no curso de Pedagogia até hoje (Entrevista Marta)*

*Tive uma professora ainda no início da graduação que acreditava que as crianças podem aprender e se desenvolver muito através da arte, dos jogos, do faz de conta, das brincadeiras e que a infância precisava ser vista com certa particularidade. Com essa professora trabalhei por algum tempo com um projeto de cursos de extensão para formação de professores, resgatando a importância dessas dimensões na infância. (Entrevista Joze)*

As três professoras relatam a escassa presença de atividades lúdicas na sua formação. Para Carlinda, foi apenas na formação continuada que passou a conhecer e apreender atividades numa perspectiva lúdica; já a professora Marta, recorda duas disciplinas da graduação em que pode aprender atividade que até hoje utiliza; e a professora Joze teve experiência na graduação com atividades lúdicas, por meio de um projeto.

Nas narrativas de formação docente das colaboradoras, as atividades lúdicas não se mostraram como algo fundamental ou indispensável que marcou sua formação. Ao retomarem estas atividades, as professoras recordaram apenas alguns momentos em que tiveram contato com o lúdico. Nesse sentido, questiona-se frente à possibilidade de realizarem práticas lúdicas, mesmo que no decorrer de sua formação estas não tenham sido trabalhadas de forma consistente. Uma hipótese para explicar a dificuldade que, hoje, alguns professores têm na utilização de atividades lúdicas em suas práticas, é a falta destas no decorrer de sua formação docente. Cerisara (2008) contribui em relação à dificuldade na elaboração de planejamentos que envolvam o brincar:

Isto ocorre não só por confundirem atitude intelectual e teórica com ausência de ludicidade, mas fundamentalmente porque, nas formas como estão estruturados, nos cursos que pretendem formar educadoras para trabalhar com crianças de 0 a 6 anos em instituições educativas (...) não existe lugar para o exercício da imaginação e da criação nas mais diferentes formas de expressão, sejam elas plásticas, dramáticas e corporais, literárias e musicais. (CERISARA, 2008, p. 136)

Como esperar o desenvolvimento de práticas lúdicas de professoras que, no decorrer de sua formação, não tiveram contato com tais atividades? Nem mesmo com o discurso da importância destas? Nesse sentido, acredita-se que o envolvimento dos aspectos lúdicos nas práticas educativas das colaboradoras configura-se numa superação frente às suas vivências que não desvendam estas práticas como interessantes.

Imbernón (2005) destaca que a realidade da educação contemporânea, embora tenha evoluído no decorrer do século XX, não rompeu com elementos de sua origem, continuando transmissora, centralista, individualista. Atualmente, a formação docente necessita abranger diferentes dimensões, visto que o papel do professor vem modificando devido às novas demandas. Uma mudança recente e que aqui se destaca é a ampliação do Ensino Fundamental, que requer uma reestruturação pedagógica, didática e organizacional do professor e um olhar para a infância e o brincar.

Assim, atualmente aponta-se para a necessidade de profissionais da educação diferentes dos que vêm sendo historicamente formados. Ser professor é uma profissão para aqueles que estão dispostos a um constante aperfeiçoamento, uma responsabilidade ímpar com a instituição e com os alunos. Percebe-se que a gestão das escolas e dos sistemas de ensino precisam desenvolver novas perspectivas e saber implementá-las no cotidiano dos professores, para que a realidade desta profissão possa alcançar novas configurações.

Sabe-se que muitos países vêm realizando mudanças na área educacional e cuidando, sobretudo, dos profissionais. No entanto, no Brasil, muito tem que ser feito em relação à melhoria da profissão docente, para que esta não deixe de ser procurada pelas pessoas que acreditam na importância da educação. Como aponta Gatti (2000, p. 04): “Não se fazem milagres com a formação docente, nem mesmo com toda a tecnologia disponível. (...). Esta tem que ser desenvolvida em longo processo de maturação, como é longo nosso processo de desenvolvimento físico-fisiológico”.

Muitas vezes, esperam-se de imediato os resultados de nossas ações, não percebendo que a educação é um processo contínuo que requer paciência e um caminho de mudanças progressivas para que possam ser notados os resultados. Assim, Gatti (2000) traz a importância de olhar para o professor, percebendo quem ele é e o que ele necessita em termos de formação, para adequar a formação docente às demandas destes profissionais, para que as transformações se realizem onde realmente necessita-se de mudanças. Dessa forma, embora sejam em longo prazo, os resultados do trabalho aparecerão.

Segundo Gatti (2000, p.90), “não se pode fazer educação e ensino sem profissionais devidamente preparados para este trabalho, em qualquer modalidade que se opte por fazer este ensino”. É preciso dar os primeiros passos a caminho de uma formação docente mais completa e adequada para cada realidade, mais sensível para a formação de um profissional que atenda à demanda atual.

A escolaridade vivenciada pelas colaboradoras da pesquisa foi delineada como sendo uma pedagogia “tradicional”, não sendo sensibilizada para a vivência de atividades lúdicas, bem como a formação inicial não enfocou estas atividades e a discussão sobre a infância no decorrer dos processos formativos. Estes elementos são fatores nesta pesquisa serão contemplados como influenciadores na incorporação ou não de jogos, brinquedos e brincadeiras nas práticas docentes atuais das colaboradoras da pesquisa. Assim, questiona-se: a falta de discussões sobre as práticas lúdicas e a infância dificulta o desenvolvimento de uma visão que valorize o brincar, a espontaneidade e a criatividade? Ou a pouca atenção com a infância e a prática lúdica nos processos formativos podem apontar para práticas que requerem transformações no sentido de um olhar mais atento para tais questões?

As contribuições em relação à profissão docente ao longo do cenário da formação de professores no Brasil e das trajetórias de formação das colaboradoras da pesquisa, bem como as ponderações sobre o futuro dos profissionais da educação, deixa a reflexão sobre o futuro educacional do país e o que pode ainda ser feito pela formação de professores numa

perspectiva de trabalho com a infância, começando pela valorização de suas histórias de vida, que compreende um processo contínuo de formação e transformação.

A seguir, delineiam-se os saberes docentes, em busca de um maior entendimento frente aos elementos valorizados nos processos formativos das professoras, que vêm delineando os espaços de repensar o lúdico e a infância em suas carreiras docentes.

#### **4.3 Da escolha profissional à formação docente: Narrativas que permeiam a construção de saberes e a articulação teoria x prática.**

Percebe-se a docência como uma construção contínua, pois tornar-se professor faz parte de uma produção subjetiva e conjunta ao longo do tempo e de toda a história de vida pessoal e profissional, pela ampliação de saberes no decorrer da trajetória docente. Como aponta Tardif (2002, p. 228), “noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos ao seu ofício, ao seu trabalho”.

Essa produção de saberes inicia-se mesmo antes da prática docente, desde a escolarização, que se abordou aqui como uma importante fase na constituição do professor; na escolha da profissão docente, que se destaca nesta pesquisa pelas narrativas das colaboradoras; e na formação de professores que se está abordando como um marco para a constituição do ser professor. Neste tópico se expõem a escolha da profissão docente e os caminhos de formação do professor, como momentos ímpares para a constituição das concepções das colaboradoras. Assim, destacam-se seus saberes, utilizando-se como aporte teórico os estudos de Maurice Tardif (2002) frente a esta temática.

A partir da produção de informações nesta pesquisa, as colaboradoras salientaram vivências que influenciam suas escolhas e seu modo de ser professora. Percebeu-se que as recordações da infância de cada colaboradora e as vivências com crianças influenciam no modo de ser professora e nas escolhas que tiveram e tem de fazer em sua profissão. Conforme Nóvoa (1992, p.19), “é inegável que as histórias de vida têm dado origem a práticas e reflexão extremamente estimulantes (...)”, o que levou tanto as colaboradoras, quanto as investigadoras desta pesquisa, a uma reflexão de seus trabalhos e de seus saberes docentes.

As narrativas da infância, ao realçar experiências vividas no meio familiar e no contexto da escola, aparecem como influentes, para algumas alfabetizadoras, na escolha profissional; para outras no modo de ser alfabetizadora, desmistificando a

idéia de que a identidade profissional é construída tão-somente nos cursos de formação. (DIAS et al, 2005, p.513)

No decorrer das narrativas de infâncias, as colaboradoras abordaram algumas influências e expectativas para com a profissão. A professora Carlinda nunca havia pensado em ser professora, mas na época era a profissão mais destinada às mulheres; Marta afirma que sempre foi a “líder” entre os amigos, deixando a hipótese de que desde pequena gostava de mediar, ensinar, organizar; Joze afirma que brincar de “aulinha” era muito importante para ela e que influenciou sua escolha da profissão.

As três colaboradoras desta pesquisa fizeram o Curso Normal em nível médio e a Graduação em Pedagogia em nível superior. No entanto, foram modos singulares de viver a escolha da profissão docente, a entrada na formação e na carreira de professor, o que se percebe em suas narrativas. A começar por Carlinda:

*Quando cheguei no ensino médio aquela incerteza: Qual curso frequentar? Mas mesmo sem muito conhecimento optei pelo curso normal (magistério) em uma escola de freiras bem tradicionais. Aí acredito que aprendi muito para a vida, mas para a minha profissão vejo hoje que o curso deixou muito a desejar. (Autobiografia Carlinda)*

Carlinda conta que a opção pelo Magistério teve influências da época em que vivenciou esta experiência, pois a grande maioria das mulheres que optava em ter uma profissão seguia a carreira docente. Durante muito tempo e, ainda hoje, como salienta Louro (2008), o magistério foi destinado mais à figura feminina. Assim, a autora destaca que esposas e mães passaram a emprestar seus atributos às escolas de formação, principalmente, das crianças, onde a sensibilidade feminina dá espaço a discursos de vocação para a profissão docente:

aos poucos crescem os argumentos a favor da instrução feminina, usualmente vinculando-a à educação dos filhos e filhas. Essa argumentação irá, direta ou indiretamente, afetar o caráter do magistério – inicialmente impondo a necessidade de professoras mulheres e, posteriormente, favorecendo a feminização da docência. (...) Em seu processo de feminização, o magistério precisa, pois, tomar de empréstimo atributos que são tradicionalmente associados às mulheres, como o amor, a sensibilidade, o cuidado. (LOURO, 2008, p. 96)

Deste modo, Carlinda influenciou-se pela escolha de suas amigas, mas também pelas possibilidades que ser professora, na década de 1970, oferecia para a independência da mulher. Deste modo, ela cursou o Magistério (Curso Normal) em nível médio numa escola de

congregação religiosa, mas como enfatiza, não julga ter aprendido muito sobre o ofício docente neste momento de sua formação.

Assim, ao terminar o Curso Normal, Carlinda não estava certa de que queria ser professora, mas as mesmas influências a levaram ao Curso de Pedagogia em nível superior. O gosto em ser professora e a vontade de construir uma carreira docente ainda não havia atingido a professora Carlinda, o que ela demonstra em suas narrativas quando recorda o momento em que escolheu a Pedagogia:

*(...) veio o vestibular. Aqui uma história que até hoje acho engraçada: saímos da nossa cidade eu e mais quatro amigas para fazer inscrição para o vestibular, tudo era festa, mas até aí eu não sabia qual curso cursar, mas como elas iam fazer pedagogia, optei pelo mesmo curso sem ter muito conhecimento do mesmo. (Autobiografia Carlinda)*

Assim, Carlinda escolheu a profissão de professora, sem muito conhecimento da prática desta profissão e sem tanto interesse pela carreira docente. No final da década de 1970, cursou Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria e sobre esta formação ela enfatiza que: *“de um modo geral foi bom, só que para exercer a minha profissão de docente em séries iniciais não contribuiu muito, só foi válido para o meu plano de carreira”* (Autobiografia Carlinda). Hoje a professora reconhece a validade desta formação para o plano de carreira, não para o exercício da profissão.

É importante destacar aqui, também, o início de uma desvalorização do magistério, que para alguns autores, está atrelada à sua feminização. Como ressalta Ferreira (1998), há muitas versões sobre essa desvalorização da docência e *“no nosso caso específico, a profissão não teria sido desvalorizada pelo fato de ter se tornado uma atividade feminina, mas também, dialeticamente, pelo seu contrário: ter se tornado feminina por estar desvalorizada”*. Nesse sentido, esta desvalorização do magistério pode ter levado as mulheres a ocupar o ofício docente progressivamente e, certamente, influenciou na escolha da profissão para Carlinda.

Já a professora Marta percorreu caminhos e vivenciou emoções diferentes na sua escolha profissional:

*O 2º a grau comecei também em escola estadual (...) mas só cursei o 1º ano e depois descobri que queria ser professora. (...) meus pais não possuíam condições financeiras para que eu estudasse em escola particular ou para alugar uma casa para me manter estudando em Santa Maria. Aí surgiu a oportunidade de eu ir para um internato, fazer o magistério e trabalhar no colégio para pagar meus estudos. Por isso entrei no segundo ano do magistério, pois uma das freiras do estabelecimento era prima do meu pai. (Autobiografia Marta)*

Ela conta que “descobriu” que queria ser professora quando acabou o primeiro ano do Ensino Médio, e em 1985 passou a morar em Santa Maria e cursar o Magistério (Curso Normal) em nível médio. Para isso, não mediu esforços, trabalhou na limpeza do colégio nos dois turnos em que não tinha aula e não podia visitar sua família. Segundo Marta: *“Esta época foi bastante puxada para mim, pois além de trabalhar duro ainda não podia ir para casa ver meus pais, mesmo sendo tão perto”* (Autobiografia Marta).

Em relação à sua profissão, a professora Marta valoriza os conhecimentos e saberes apreendidos nesta formação, reconhecendo uma grande validade destes perante a profissão. Ao final do curso de Magistério em 1987, Marta estava certa que queria seguir a profissão docente; no ano seguinte, prestou vestibular para Pedagogia na Universidade Federal de Santa Maria e passou.

Para cursar a Pedagogia, entre os anos de 1989 a 1992 ela teve diferentes desafios, logo no começo fez estágio remunerado com quarta e quinta séries e no decorrer do curso trabalhou no hospital universitário de Santa Maria/RS e na CRT de Arroio Grande, distrito de Santa Maria/RS, chegando a ter dois empregos para manter-se estudando. No decorrer do curso, o interesse em trabalhar com a infância foi crescendo bastante, embora sem muitos conhecimentos frente às práticas lúdicas. Marta conta que sempre teve apoio da família desde o momento que decidiu ser professora e no decorrer de sua formação, destacando também que a sua vontade e sua decisão em se formar em Pedagogia e seguir a carreira docente foi de muita importância.

Uma terceira história, diferente das já contadas aqui, foi a da professora Joze. Em suas narrativas, ela destaca que desde criança já dizia que queria ser professora, e esta vontade só aumentou durante seu Ensino Fundamental. Nas palavras da professora:

*Eu lembro que quando eu terminei a oitava série eu sabia que eu queria ir pro magistério. (...) Eu sempre quis ser professora, sempre mesmo. Quando eu entrei na escola eu me lembro que eu chupava bico ainda. Aí eu deixei o bico porque eu ia entrar na escola e depois eu ia ser professora. (...) Eu acompanhava isso desde pequena porque a escola era bem pertinho da minha casa, eu conseguia ver, eu via as crianças brincando no recreio, eu acompanhava a movimentação das crianças passando na frente da minha casa, indo pro colégio. Eu tive essa vivência, mesmo não estando dentro da escola. (Entrevista Joze)*

Assim, a professora não teve dúvidas ao terminar a oitava série e ingressar no tão sonhado Curso Normal. Desde então, Joze já começou a exercer a profissão trabalhando em uma creche, tendo contato com a infância e com práticas lúdicas, aumentando ainda mais a vontade de ser professora que ela carregava desde muito cedo.

Ela destaca, em uma narrativa, que não teve influências da família: “*até porque o meu pai sempre dizia: - Ah, minha filha, tu tão inteligente, vai ser justo professora. Eu me lembro que era uma frustração pra ele*”. Essa atitude de seu pai provém, também, do processo de desvalorização vivenciado pela profissão docente, o que Ferreira (1998, p. 09) comenta: “se durante a década de 50 é possível identificar a representação sagrada que a sociedade faz do professor, na década de 80 e no início da de 90, (...) “ser professor” parece se tornar, para muitos, um sacrilégio”.

Se a professora Carlinda no final da década de 1970 teve influências positivas da feminização do magistério para se tornar professora, mesmo que este já tivesse sendo desvalorizado; ao contrário, a professora Joze na década de 1990 teve influências negativas por esta desvalorização do magistério. Mesmo assim Jose seguiu a profissão. No entanto, na década de 1980 e no início da década de 1990, crescentemente, a desvalorização da profissão docente foi influenciando para a não escolha da profissão. E a abertura do mercado de trabalho para as mulheres nas diferentes profissões, também fez com que a profissão docente fosse menos procurada, como aponta Ferreira (1998).

Embora sem uma influência para a escolha da profissão, a família de Joze sempre a incentivou a estudar e a buscar seus objetivos, não disponibilizando nada muito fácil, mesmo porque as condições financeiras eram limitadas. A respeito da formação do Magistério, cursado no final da década de 90, Joze enfatiza que “*o magistério foi uma grande escola porque insere a gente muito cedo no contato com as crianças e aí tu descobre mesmo se é o que tu quer ou não, a gente vai se dar conta disso porque vai vivenciar.*” (Entrevista Joze).

Uma singularidade na formação de Joze foi este contato com a prática desde o início do Magistério, o que teve grande destaque em suas narrativas: “*Terminei o magistério e fui pra pedagogia já trabalhando também, eu acho que isso foi riquíssimo, (...) dá um monte de conflitos porque tem dias que tu pensa: - tudo o que eu estou estudando como vai me ajudar a resolver esse problema?*” (Entrevista Joze).

Joze conta que depois do estágio do magistério, em uma escola particular, já foi contratada e seguiu trabalhando nesta escola, a qual está até hoje. Por já estar atuando e também pela vontade que tinha de ser professora, ela tinha certeza que iria fazer o vestibular para o Curso de Pedagogia, o qual cursou também na Universidade Federal de Santa Maria entre os anos de 2001 e 2004.

Abordando essas narrativas de escolha da profissão e de entrada na formação docente das três colaboradoras, percebe-se que elas demonstram e valorizam diferentes saberes, que conforme Tardif (2002, p. 16), “devem ser compreendidos em íntima relação com o trabalho

deles [as] na escola e na sala de aula”. Cada professora constrói saberes específicos de seu ofício docente, dependendo da forma como se constitui professora. Ao trabalhar com suas lembranças tornou-se possível desvendar e conhecer esses saberes docentes que elas construíram no decorrer das trajetórias pessoais e profissionais, pois como contribui Souza (2006):

O saber docente, num sentido amplo, significa e articula conhecimentos, competências, habilidades, atitudes e, também, são tematizados como saber-ser, saber-fazer e saber, relacionando-se, numa perspectiva dialética e contextualizada, com as aprendizagens do desenvolvimento pessoal e profissional. (SOUZA, 2006, p. 44)

Nesse sentido, por meio das narrativas que abordam tanto os aspectos pessoais como os aspectos profissionais dos professores, desvendou-se alguns conhecimentos e habilidades, sendo possível conhecer atitudes das professoras e desvendar alguns saberes docentes que se destacaram no decorrer das suas histórias de vida.

Nas narrativas de Carlinda, enfatiza-se a valorização da experiência docente, quando a professora ressalta a pouca importância da formação para a aprendizagem da profissão, bem como quando ela relata que foi depois, na experiência docente que se “formou” professora:

*O início da minha carreira foi bem frustrante, porque eu acho que agora não, mas na minha época, quando eu fui nomeada, a gente não saía pronta para a sala de aula. A gente tinha muito conteúdo, os cursos eram muito conteudistas, inclusive a pedagogia e o magistério também. Então tu tinha muito conteúdo, mas a experiência, a vivência, nenhuma, tanto é que eu sofri muito no meu início.*  
(Entrevista Carlinda)

No decorrer da formação inicial, a professora Carlinda relata não ter tido contato com a prática da profissão, mas com muitos conteúdos e teorias, os quais não foram articulados e explicados em relação com a prática em sala de aula. Ao ingressar na escola, a professora teve dificuldades e frustrações, percebendo que aquelas teorias por si só não deram conta de formá-la para a prática docente, que o dia-a-dia do professor é diferente e que ela não estava realmente preparada para a profissão.

A trajetória profissional da professora foi marcada por fatos que a fizeram valorizar a experiência como grande formadora, pois ela salienta os acontecimentos e conhecimentos vivenciados já no fazer pedagógico como os principais aprendizados da profissão. Nesse sentido, é apoiando-se em Tardif (2002) que se explicam os “Saberes Experienciais”:

O saber experiencial é um saber ligado às funções dos professores, e é através da realização destas funções que ele é mobilizado, modelado, adquirido, tal como

mostram as rotinas, em especial, e a importância que os professores atribuem à experiência. (TARDIF, 2002, p. 109)

Para o autor, todos os professores em exercício profissional constroem, mesmo sem perceber, saberes relacionados a esta prática. No caso de Carlinda, ela reconhece estes saberes e a importância deles para sua profissão, quando em suas narrativas da entrevista destaca que: *“nesta minha longa caminhada todas as experiências vividas são importantes, até mesmo aquelas que me decepcionaram me ajudaram a crescer”*. A partir da experiência docente, Carlinda diz que “aprendeu” a ser professora e passou a gostar da profissão, a buscar mais saberes e aperfeiçoamento enquanto professora.

De maneira diferente aconteceu a trajetória profissional de Marta, que valoriza sua formação inicial e continuada, enfatizando ter nas teorias e conteúdos dos cursos de Magistério e Pedagogia aprendido muito em relação à prática da docência. A professora exemplifica em sua narrativa a seguir, o quanto a teoria é importante no seu exercício profissional:

*Sem dúvida os conhecimentos adquiridos na formação explicam muitas coisas que vimos na prática. Um exemplo disso é sobre as hipóteses que as crianças fazem ao escrever, como e porque fazem, como podemos fazer para ajudar essas crianças a avançarem de nível.* (Entrevista Marta).

Dessa forma, nas suas narrativas, Marta dá ênfase ao que Tardif (2002) chama de “Saberes da Formação Profissional”. Segundo Tardif (2002, p. 36), “Pode-se chamar de saberes profissionais o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de ciências da educação)”. Nesse sentido, a professora enfatiza que o Curso Normal do Magistério, a Faculdade de Pedagogia e os Cursos de Especialização dão um embasamento necessário e muito importante para o exercício da profissão. Nas palavras de Marta: *“Acredito que necessário e importante é o embasamento teórico. (...) Acho que as pessoas que acabaram de sair de um magistério, faculdade ou especialização ousam mais e sempre obtendo sucessos”* (Entrevista Marta).

É importante destacar que Tardif (2002) enfatiza a ligação destes saberes da formação profissional com a prática docente, uma vez que, segundo o autor, algumas ciências da educação não apenas produzem conhecimentos como também os incorporam à prática docente. Analisando as narrativas da professora Marta, percebe-se que ocorre uma relação destes saberes da formação profissional à sua prática, pois ela busca na especialização e na

formação continuada justamente o embasamento, explicações e aperfeiçoamento para o exercício cotidiano da sua profissão.

No entanto, para Tardif (2002), essa prática docente quando refletida em busca de teorias pode também mobilizar outros tipos de saberes, não sendo ela apenas como um objeto das ciências da educação. Assim, destaca-se o que o autor chama de “Saberes Pedagógicos”. É nessa perspectiva que se apresenta as narrativas da terceira colaboradora da pesquisa, a professora Joze:

*(...) tem momentos que tu pára e pensa pra que está me servindo isso, como é que vai me ajudar? Porque eu acho que é isso que é importante na teoria, se ela não te ajudar pra iluminar, pra dar uma luz, um norte na prática, ela não vale nada pra mim. Se for diferenciar, lá é assim, aqui não, aí não vale. Eu acho que uma coisa não é separada da outra, tem que se complementar. (Entrevista Joze)*

Em suas narrativas, percebe-se que Joze incorpora a reflexão docente como algo inerente à sua prática, como um elemento essencial, um articulador da teoria com a prática, buscando não desvincular estes dois processos de formação (o teórico e o prático).

Nesse sentido, perante análises das narrativas de Joze, identificam-se reflexões coerentes, precedidas de justificativas e do uso de teorias conforme a necessidade de seus relatos. Frente a isso, Joze demonstra reflexão “no sentido amplo do termo” como coloca Tardif (2002) na seguinte contribuição:

Os saberes pedagógicos apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representações e de orientação da atividade educativa. (TARDIF, 2002, p. 37)

Geralmente, percebe-se que articular as dimensões teóricas e práticas é uma atividade difícil de ser consolidada na profissão docente, pois ainda são muito presentes a dicotomia, separação e mesmo oposição entre a teoria e a prática, numa perspectiva positivista de conhecer o mundo, influenciada pelo modelo racional técnico.

Ainda vive-se numa realidade que distancia a teoria e a prática, que distingue os que fazem pesquisa e os que dão aula, numa realidade em que, conforme aponta Pereira (2000), o papel do pesquisador é visto como diferente e superior ao do professor - o primeiro é o responsável pela teoria enquanto que o segundo é o responsável em aplicar esta teoria na prática. Assim, na maioria das vezes torna-se impossível que a formação do profissional da educação seja numa perspectiva articulada de teoria e prática.

Nesse sentido, Sacristán (2006) alerta que os professores trabalham enquanto os pesquisadores que, por vezes, pouco sabem sobre estes docentes, pesquisam a profissão tendo o professorado como tema preferido das investigações em educação. Pode-se entender como uma prática contraditória, pois Sacristán (2006, p. 81) reconhece que “não é possível falar sobre professores, porque entre minha pessoa e a pessoa do professor do Ensino Fundamental há muito poucas semelhanças”.

É preciso, para tanto, uma aproximação das pesquisas em relação aos professores, com a realidade de ensino das salas de aula, desmistificando a compreensão do pesquisador como alguém que apenas pensa a realidade, para compreendê-lo como alguém que vivencia, que constrói e que reflete esta realidade para reconstruí-la. Assim também, o professor deixa de ser compreendido apenas como o “reprodutor” das teorias, passando a ser visto como um sujeito de ação e reflexão, que a partir de sua prática também pesquisa.

Ao se romperem as barreiras entre o fazer e o aplicar, rompem-se também as barreiras entre quem faz pesquisa e quem aplica pesquisa, instituindo-se, quando ambos se abrem, um promissor diálogo entre dois sujeitos diferentes que observam o mesmo fenômeno de lugares diferentes e que têm em comum o desejo de que as crianças aprendam. (GARCIA, 2003, p. 20)

Seria importante e imprescindível que esta relação teórica-prática se consolidasse, visando a qualidade da formação docente. Como aponta Joze em uma de suas narrativas, seria importante fazer uma articulação da universidade com a escola, questionando: o que se estuda e pesquisa na universidade são as necessidades e os interesses dos professores da escola? As práticas dos professores da escola são de acordo com as teorias estudadas e pesquisadas na universidade? Há relação? Há reciprocidade? Conforme sua realidade, a professora Joze relata:

*Tem dias que a gente cansa, mas é gratificante. E fazer essa conciliação da vida acadêmica com a vida profissional complementa bastante, eu acho que seria o ideal que todo o professor fizesse. Até muitas bobagens que a gente ouve, muitas vezes, cairiam por terra se todo mundo conseguisse experienciar e vivenciar a vida na escola e na universidade. Porque na verdade a universidade é isso, ensino, pesquisa e extensão, mas eu acho que nem sempre a extensão consegue dar conta disso, porque a vivência mesmo, lá no dia-dia é diferente e trazer essas discussões pra dentro da universidade seria o ideal. Mas nem sempre a gente percebe isso, nem os cursos de graduação nem a pós, fica muito fechado e não se abre pra troca, pro diálogo que seria o melhor no meu ponto de vista. (Entrevista Joze)*

Desde que entrou na profissão docente, Joze tem o diferencial, como ela mesma aponta, de vivenciar tanto a pesquisa de teorias e estudos na Universidade quanto à prática com o Ensino Fundamental na escola, permitindo a articulação da teoria e da prática e a

consolidação de “saberes pedagógicos” a partir de uma reflexão. Como exemplo disso, destaca-se a seguinte narrativa da professora: *“Aí tu para, faz uma reflexão, como que foi como não foi, como poderia ter sido diferente, porque o mais fantástico na nossa profissão é isso, cada dia é diferente do outro e tu pode sempre mudar alguma coisa”* (Entrevista Joze).

Para a professora Joze, é inquestionável a importância dos professores refletirem e pesquisarem suas próprias práticas, buscando mudanças coerentes para a realidade vivenciada. De acordo com Pereira (2000, p. 44), “constata-se assim a defesa da formação do professor investigador, com objetivo de articular teoria com prática pedagógica, pesquisa e ensino, reflexão e ação didática”. Este seria um ideal: pesquisadores próximos da prática, que a conhecem, exercem-na e modificam-na a partir de suas investigações; professores próximos das teorias, que fazem pesquisa, refletem sobre a prática e agem em relação a esta reflexão.

Emerge na docência o conceito de “profissional reflexivo” e, fundamentado nos estudos de Pimenta (2006, p. 47), a perspectiva de reflexão da prática docente deve propor a construção de “intelectuais críticos e reflexivos”. Assim, volta-se o olhar para as práticas docente, as concepções dos professores frente a seu ofício, o lugar deste profissional e suas responsabilidades sociais, políticas e educacionais. Acredita-se que a constituição deste profissional reflexivo na educação depende, sobretudo, deste olhar para a história de vida docente, para as trajetórias de formação e para as práticas dos professores.

Assim, conhecer os saberes docentes que cada professor consolidou e dar a oportunidade para que eles reflitam e narrem estes saberes é de grande importância para se estabelecer a reflexão docente e o próprio reconhecimento pelos professores em relação a esses saberes. Entre as colaboradoras da pesquisa, destacaram-se os “Saberes Experienciais” de Carlinda, os “Saberes da Formação Profissional” de Marta e os “Saberes Pedagógicos” de Joze, bem como a articulação entre teoria e prática desta. Apesar destes terem se destacado nesta pesquisa, na teoria de Tardif (2002), há outros saberes que permeiam a profissão docente.

Tardif (2002, p. 112) afirma que “um número cada vez maior de pesquisadores da área da educação tem ido regularmente às instituições escolares observar e analisar as atividades cotidianas dos trabalhadores do ensino”. Mas é preciso mais que isto: quantas vezes ouvem-se as angústias, vontades e temores dos professores? Quantas vezes realmente valorizam-se seus saberes? Os professores são protagonistas de uma “história” chamada “Educação”, no entanto nem sempre lhe é permitido que se expressem e se mostrem verdadeiramente. Quem tem o papel de expressar o que o professor é são os teóricos, pesquisadores que nem sempre estiveram no lugar do professor de quem eles falam.

Segundo Nóvoa (1999, p.10), “é verdade que os professores estão presentes em todos os discursos sobre a educação. Por uma ou por outra razão, fala-se sempre deles. Mas muitas vezes está-lhes reservado o ‘lugar do morto’<sup>23</sup>”. Dessa forma, destacam-se três importantes considerações para a formação de professores, apontadas por Tardif (2002): os professores deveriam ter o direito de dizer algo sobre a sua formação profissional, uma vez que eles são sujeitos do conhecimento e produtores de saberes para a sua formação; a formação do professor deveria basear-se nos conhecimentos específicos da prática desta profissão, pois são destes conhecimentos que os professores necessitam; a formação de professores precisa desprender-se do “modelo aplicacionista” do conhecimento, organizada por “lógicas disciplinares”, não reconhecendo os futuros professores como sujeitos do conhecimento.

Acredita-se que esta pesquisa, envolvendo as narrativas das professoras, conhecendo suas histórias de vida e percebendo a construção de seus saberes, permite a consolidação de práticas de reflexão frente à infância e ao brincar. Numa perspectiva reflexiva, o professor deveria consolidar a articulação das suas teorias com o seu fazer pedagógico.

Percebe-se que os saberes docentes provêm de toda a trajetória como pessoa e profissional. Assim, acredita-se que a vivência de infâncias repletas de momentos lúdicos, lugares e espaços para brincar confrontam-se com uma escolarização fechada para estes aspectos e uma formação profissional que não aborda o sentido da infância, os sentimentos de ser criança, a imaginação, a curiosidade e a criatividade tão vivas nesta fase da vida.

Nos saberes das professoras há a rigidez e o autoritarismo de alguns antigos mestres da escola, mas há a esperança e a sensibilidade de ensinamentos que provêm da infância que tiveram. Além disso, há as teorias e os conteúdos de seus processos formativos (por vezes escassas lembranças), mas há a realidade das escolas e das infâncias que hoje se delineiam. Confronta-se a forma como eles foram ensinados, a escassez do lúdico em sua formação profissional, com a importância que o brincar teve em sua infância e tem para as crianças de seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido que se volta o olhar para as suas práticas: o que eles “aplicam” destes saberes e vivências hoje? Será abordado no próximo tópico.

---

<sup>23</sup> O autor recorre à metáfora de “bridge”, explicando que esta expressão refere-se ao ser que não pode interferir no jogo, mas é obrigada a expor suas cartas em cima da mesa, onde nenhuma jogada é feita sem atender suas cartas.

## **5. AS PRÁTICAS DOCENTES E A AMPLIAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dando continuidade a esta caminhada, após percorrer as narrativas e as teorias sobre infância e práticas lúdicas e sobre os processos formativos das colaboradoras, adentra-se em suas práticas docentes, a partir do conhecimento e análise das suas memórias. Assim, volta-se para os elementos motivadores ou inibidores de práticas positivas para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Para tanto, questiona-se: quais as representações de infância e de práticas lúdicas que as professoras trazem para a sua prática de alfabetizadoras? O que as levou a alfabetizar? Como vêem a alfabetização, a infância e o brincar na escola, frente às mudanças ocorridas com a ampliação do Ensino Fundamental?

Nesse sentido, são referidas e comentadas as Leis que implementaram o Ensino Fundamental de nove anos, ao incluírem na Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996<sup>24</sup>, elementos para a ampliação do Sistema de Ensino Básico. Ao mesmo tempo, também são abordadas as resoluções e os pareceres encaminhados pelo Conselho Nacional de Educação, bem como as Orientações Legais do Ministério da Educação. Todos estes documentos legais são entrelaçados com as narrativas das colaboradoras, a fim de analisar como elas percebem estas mudanças e como agem em relação à ampliação.

Após, destacam-se as narrativas de alfabetização das colaboradoras, momento em que as lembranças de quando foram alfabetizadas, de como aprenderam a alfabetizar e das práticas de alfabetização de hoje se entrelaçam com autores que abordam a temática, tais como Ferreiro; Teberosky (1985), Carvalho (2005), Mortatti (2008), entre outros.

Para finalizar, mostram-se as novas perspectivas, os desafios e as possibilidades para a alfabetização no novo primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, bem como para a formação dos professores. Em meio a estas abordagens, mostram-se as concepções das professoras colaboradoras em relação às perspectivas de infância e de práticas lúdicas no novo Ensino Fundamental de nove anos.

---

<sup>24</sup> Que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

### **5.1 Regulamentações Legais para o Ensino Fundamental de nove anos: Narrativas sobre as novas perspectivas e implementações.**

Presume-se que toda a mudança instituída no sistema de ensino e nas instituições escolares toma como ponto de partida o que já vem acontecendo no cenário educacional. No entanto, há mudanças que acontecem de forma vertical a partir da hierarquia de poder dos setores educacionais, sendo algumas políticas públicas, de certa forma, “impostas” para os sistemas de ensino e para as instituições escolares. Assim, embora esta pesquisa não se detenha nos aspectos políticos da ampliação do Ensino Fundamental, reconhece a importância de questionamentos como estes: o que levou à implementação do Ensino Fundamental de nove anos e, especificamente, à antecipação da entrada obrigatória das crianças na escola? Por que a criação de uma nova classe? Foi realmente com o objetivo de abordar o ambiente alfabetizador? São questões polêmicas ao tratar desta política pública, visto que podem estar aí envolvidos não apenas interesses de melhoria no ensino, na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças, como também interesses de financiamento da educação.

Entre as colaboradoras da pesquisa, duas se manifestaram a respeito desta polêmica. Marta destacou que: *“eu acredito que essa ampliação veio não só pra melhorar a educação, por detrás disso tem várias questões políticas, econômicas. Acredito que tenha, mas não conheço.* (Entrevista Marta). Embora não conhecendo as questões que permeiam a polêmica frente ao Ensino Fundamental de nove anos, a professora conhece o discurso de que esta política pode estar atrelada a interesses que ultrapassam o âmbito pedagógico, didático e estrutural.

Também a professora Joze mencionou esta questão: *“por detrás disso a gente sabe que tem interesses políticos e econômicos também”*. Esta polêmica em relação à ampliação do Ensino Fundamental, criada pela possibilidade desta política pública representar um interesse econômico e político ocorreu devido à forma de distribuição dos recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério) implementado em 1998, que destinou recursos somente para esta modalidade de ensino proporcionalmente ao número de matrículas. Assim, a matrícula das crianças de seis anos no Ensino Fundamental definiria um maior financiamento.

Seria de fundamental importância o desenvolvimento de um estudo com aprofundamento frente à forma de implementação desta política pública, visando desvendar as suas pretensões a partir do conhecimento da forma como ela surgiu e se estabeleceu. Embora

exista um discurso de senso comum entre os educadores, que questiona a existência de interesses econômicos na implementação do Ensino Fundamental de nove anos, segundo o Ministério da Educação (MEC), em *“Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais”* (BRASIL, 2004a), as mudanças implementadas partem de uma verdadeira reflexão frente aos problemas que vinham ocorrendo na educação e de uma busca de transformações que venham a contribuir para melhorias educacionais. Nesse sentido, o MEC, no documento referido acima, traz questões que vinham sendo discutidas antes desta reformulação no sistema de ensino básico, que perpassam a estrutura espacial, os currículos e programas e o tempo escolar.

Neste estudo do Ministério da Educação (BRASIL, 2004a), há uma reflexão sobre o Ensino Fundamental desde antes do programa de ampliação. Conforme o documento aponta: na estrutura espacial, as formas de agrupamentos já vinham desfavorecendo a construção de conhecimento pela falta de convívio com a comunidade e a falta de reflexão dos professores; nos currículos e programas os conteúdos já estavam sendo descontextualizados dos conhecimentos e saberes que os alunos já possuíam; e quanto ao tempo escolar, já vinha sendo fragmentado pelo “toque da campainha”, com a definição e limitação dos horários.

Antes da previsão desta política pública, o MEC, em *“Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais”* (Brasil, 2004a), aponta que os dados dos indicadores nacionais<sup>25</sup> demonstravam que a Educação Brasileira avançou no que se refere à crescente democratização do acesso e permanência dos alunos no Ensino Fundamental nos últimos anos. No entanto, estas fontes também demonstravam que este avanço não ocorria da mesma forma no que se referia à qualidade deste ensino.

O Ensino Fundamental já requeria uma reformulação nos anos iniciais, visando à melhor qualidade, principalmente no que se refere à alfabetização, cujo tempo era muito curto e o índice de repetição e evasão era muito grande. As professoras colaboradoras da pesquisa, nas entrevistas realizadas, referem-se de forma positiva a esta ampliação do tempo de alfabetização, com a progressão continuada do primeiro ao segundo ano do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, Carlinda aponta que *“se tu não conseguir deixar eles “prontos”, eles vão ficar prontos lá no 2º ano. E antes a gente tinha que alfabetizar eles no 1º ano e era muita coisa em pouco tempo. Eu acho que daí tinha que correr muito”*. Esta nova classe de alfabetização, para a professora, determinou mudanças para aqueles alunos que chegavam ao

---

<sup>25</sup> MEC/INEP/Censo 2002

final da primeira série do Ensino Fundamental sem saber ler e escrever, pois ela aponta que “se não conseguir” eles terão mais o próximo ano. Assim, Carlinda não refere que não busca a alfabetização de seus alunos, mas relata que não cobra deles que estejam alfabetizados no fim do ano letivo.

Numa mesma perspectiva, a professora Marta se refere à alfabetização: “*E no final do ano não tem aquela cobrança, assim, se tu alfabetizou, se tu não alfabetizou, quem se alfabetizou*”. Assim como a professora Carlinda, Marta também tinha a preocupação principal de alfabetizar na primeira série e percebe-se o quanto o tempo era algo que pressionava as práticas destas professoras, muitas vezes fazendo com que o trabalho tivesse o único intuito de alfabetizar.

A terceira colaboradora, Joze também se refere a esta questão: “*Eu achei fantástico não ter reprovação no 1º ano, não tem que ter mesmo, eles têm que explorar, enriquecer em dois anos*”. Assim, segundo as colaboradoras da pesquisa, que estão vivenciando este desafio de lecionar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, houve grande melhoria no que se refere ao tempo de alfabetização.

É importante ter a concepção de alfabetização como um processo em que a criança necessita de tempo para construir hipóteses, confrontar idéias, repensar e reconstruir suas escritas. Nesse sentido, remete-se às contribuições de Landsmann (1995, p. 52) quando afirma que “As crianças precisam receber oportunidades para confrontar e refletir sobre sua própria escrita e leitura, para revisar o que fazem, para comparar escritas sucessivas e para contrastar idéias sobre um determinado texto”.

Diante disto, para aprender a ler e a escrever, é importante que o tempo não seja um aspecto que limite ou prejudique o desenvolvimento e o crescimento cognitivo das crianças; o ideal é que este processo aconteça sem interrupções e avaliações classificatórias, as quais requerem uma padronização da alfabetização logo no primeiro ano do Ensino Fundamental e que podem levar à repetição de todo um ano letivo em que a criança já obteve, dentro de suas possibilidades, evolução em relação à alfabetização. Essas preocupações mostram-se nas narrativas das professoras quando comentam que precisavam “deixar as crianças prontas”, lendo e escrevendo, pois só assim elas poderiam aprová-las. Percebe-se uma visão positiva das professoras em relação à ampliação que vem sendo implementada no ensino Fundamental.

Sabe-se que essa ampliação não ocorreu “de uma hora para outra”. Muitos decretos legais foram responsáveis pela progressiva ampliação do Ensino Fundamental, iniciando-se pela Lei n. 10.172/2001, que estabeleceu o Plano Nacional da Educação, prevendo neste a

ampliação do Ensino Fundamental com o início aos seis anos de idade, à medida que fosse se universalizando o atendimento na faixa de sete a catorze anos. No ano de 2001, quando esta lei entrou em vigor, mesmo sem determinar um prazo para a ampliação, já se começaram discussões e preocupações frente à qualidade do ensino para a implementação da nova classe de alfabetização com crianças de seis anos de idade, por ela envolver mudanças decisivas para os sistemas de ensinos e as instituições escolares, bem como por implicar propostas de possíveis benefícios à educação.

Após quatro anos, foi decretada a Lei nº 11.114/2005 tornando obrigatória a adequação das escolas na realização da matrícula das crianças aos seis anos de idade no Ensino Fundamental, começando a partir do ano de 2006. Assim, o Conselho Nacional de Educação lança a Resolução nº 3, de 03 de agosto de 2005, definindo as normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental. Segundo o CNE (2005a), o ingresso das crianças aos seis anos no Ensino Fundamental implica na ampliação para nove anos de Ensino Fundamental, bem como se redefine a nomenclatura da Educação Básica assim definida:

Etapa de ensino	Faixa etária prevista	Duração
Educação Infantil Creche Pré-escola	até 5 anos de idade até 3 anos de idade 4 e 5 anos de idade	
Ensino Fundamental Anos iniciais Anos finais	até 14 anos de idade de 6 a 10 anos de idade de 11 a 14 anos de idade	9 anos 5 anos 4 anos

Fonte: Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005/ CNE/ CEB

Tabela 1: Organização do Ensino Fundamental de nove anos e da Educação Infantil/ nomenclatura

No entanto, como já foi referida, a ampliação do Ensino Fundamental não é uma resolução que recai simplesmente e apenas sob a nomenclatura e as estruturas escolares. São mudanças complexas em todo o sistema de ensino básico, que exigem reflexões, discussões e novas propostas para a adequação das escolas.

A Lei nº 11.274/2006 “estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispendo sobre a duração de 9 (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade”, colocando o prazo até 2010 aos Municípios, Estados e Distrito Federal para a implementação da obrigatoriedade da matrícula de todas as crianças aos seis anos de idade e do Ensino Fundamental de nove anos. Assim, a ampliação do Ensino

Fundamental que já tinha começado a ser pensada e aderida em 2001 (em alguns casos), implementada progressivamente em 2005, expande-se no ano de 2006 e universaliza-se neste ano de 2010.

O tempo para que os sistemas de ensino se adequassem a esta nova estruturação foi muito importante, tendo em vista que a ampliação do Ensino Fundamental desde o início requeria importantes discussões frente às questões políticas, administrativas e pedagógicas, repensando toda a organização da escola, a fim de atender às novas perspectivas.

Também é importante ressaltar a existência de um discurso de flexibilidade para a adequação a esta política de ampliação do sistema de ensino básico, visto que o CNE, segundo o parecer nº 6 de 08 de junho de 2005, descreve sobre a importância de cada sistema estudar a implementação da política segundo sua própria realidade. Conforme este documento:

Cada sistema deve refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate envolvendo todos os segmentos interessados, antes de optar pela(s) alternativa(s) julgada(s) mais adequada(s) à sua realidade, em função dos recursos financeiros, materiais e humanos disponíveis. (CNE, 2005b, p. 10)

Essa flexibilidade de que os sistemas de ensino dispõem pode ser questionada, uma vez que as leis são implementadas, de certa forma, verticalmente: impostas por seguimentos do governo sem o considerável envolvimento dos sistemas de ensino, das escolas e, especificamente, dos profissionais que trabalham diretamente com o Ensino Fundamental. Assim, na medida em que as Leis e os Pareceres vêm sendo colocados são impostas novas “regras”, as quais devem ser aderidas pelos sistemas de ensino e instituições escolares.

No Parecer nº 18, de 15 de setembro de 2005, o CNE resalta que as escolas adotem o Ensino Fundamental de nove anos não abolindo o Ensino Fundamental de oito anos, mas administrando a convivência dos dois planos curriculares. Assim, para as crianças de sete anos que ingressarem na escola a partir do ano de 2006 deve-se oferecer o Ensino Fundamental de oito anos e para as crianças de seis anos de idade, o Ensino Fundamental de nove anos. Essa decisão ainda é reforçada pelo CNE no parecer n. 5 de 1º de fevereiro de 2007, se referindo que

os sistemas de ensino não podem admitir a possibilidade de adaptação curricular em um único currículo de Ensino Fundamental desde o primeiro ano da implementação do Ensino Fundamental de nove anos de duração. Desta forma deverão coexistir, em um período de transição, o Ensino Fundamental de oito anos (em processo de

extinção) e o de nove anos (em processo de implantação e implementação progressivas). (CNE, 2007, p. 3)

No entanto, nem sempre as escolas estão preparadas para esta realidade, seja estruturalmente, seja pedagogicamente, vindo a implementar e discutir a ampliação de formas distintas e não recomendadas pelo CNE. Nesse sentido, a partir das narrativas das colaboradoras, percebe-se esta realidade, observando diferentes maneiras de ampliação para o Ensino Fundamental. Alguns sistemas de ensino municipais inserem o novo primeiro ano e mudam toda a nomenclatura, a fim de adequar desde já todos os anos do Ensino Fundamental como é o caso da narrativa de Joze:

*Quando eu entrei me lembro que a professora que já estava há oito anos ali, ela disse pra mim que trabalhava com a pré-escola e quando começou os nove anos eles só trocaram a nomenclatura, quem era pré-escola ficou 1º ano, quem era 1º ano, ficou 2º ano. E foi isso que aconteceu. (...) O estado não, o estado implementou um por um, primeiro o 1º ano, no outro o 2º ano e no outro o 3º ano, e assim foi indo gradativamente, como a lei propõe. (Entrevista Joze)*

Na escola municipal que a professora Joze trabalha, assim como na escola municipal que a professora Marta trabalha, a implementação aconteceu em um ano com a mudança direta da nomenclatura em todo o Ensino Fundamental, sem muitas transformações curriculares ou pedagógicas. Nota-se que as escolas seguem as leis, mas nem sempre realizam de forma a contemplar todas as orientações e resoluções para o cumprimento destas leis. Acredita-se que um trabalho mais consistente envolvendo não apenas os professores do primeiro ano, mas também gestores e demais da comunidade escolar seria muito importante para que esta política pública fosse implementada de forma mais adequada para organização escolar e a aprendizagem infantil.

Nas narrativas das professoras, percebe-se que suas práticas não são analisadas e discutidas na escola, a fim de consolidar uma proposta para o primeiro ano, pois os gestores ainda estão confusos em relação aos objetivos e práticas para esta nova turma. Diante disso, fica a cargo dos próprios professores, os quais mostram esforços para diferenciar suas práticas, o que vai ser exposto no próximo tópico.

Já na escola estadual que Carlinda trabalha, a implementação vem ocorrendo da forma que a lei delineia, mas também sem muitas mudanças estruturais ou pedagógicas, percebendo-se da mesma forma um esforço por parte da professora para realizar práticas coerentes à nova classe de primeiro ano.

Acredita-se, no entanto, que um problema de ordem curricular se impõe aí, uma vez que nem sempre é realizada de forma adequada toda a reestruturação das turmas, dos conteúdos e das ações pedagógicas para cada ano do novo Ensino Fundamental, o que é exigido por lei. Também no parecer nº 18/2005 o CNE (2005c, p. 3) destaca que deve ser definido inclusive “se o primeiro ano ou os primeiros anos de estudo/série se destina(m) ou não à alfabetização”, questão que também será abordada no próximo tópico.

Uma realidade a ser considerada é que as crianças de seis anos de idade já vinham sendo matriculadas no Ensino Fundamental em alguns sistemas de ensino público do Brasil<sup>26</sup>, embasadas no Parecer nº 20 de 02 de fevereiro de 1998, do CNE (1998, p. 07), que coloca esta possibilidade, estabelecendo que “nas redes públicas, Estados e Municípios, em regime de colaboração, poderão adotar o Ensino Fundamental com nove anos de duração e a matrícula antecipada para as crianças de seis anos de idade, por iniciativa do respectivo sistema de ensino”, sendo que as crianças de sete a quatorze anos já devem estar matriculadas, que seja mantida a média de recursos por alunos do Ensino Fundamental, que não diminuam a oferta e a qualidade da educação infantil da rede municipal e que a rede e as escolas compatibilizem com a proposta, coerentes com a LDB.

Dessa forma, as escolas privadas e algumas escolas públicas com melhores condições de recursos já antecipavam a entrada das crianças na escola. No entanto, nada era obrigatório e nada era referido em lei sobre orientações pedagógicas para um Ensino Fundamental de duração de nove anos. É importante destacar que este benefício de mais tempo na escola e de entrar mais cedo para as classes de alfabetização abrangia os filhos das classes médias e altas, pois a maioria das escolas públicas com menos recursos e em lugares com menos condições financeiras não tinham esta oportunidade.

Referindo-se a esta questão, Luce (2005, p. 40) aponta que, “as crianças de classes menos favorecidas tem o direito de estar na escola. É uma oportunidade de elas terem contato mais cedo com o mundo da escrita, da leitura, das brincadeiras e da socialização [formais]”. Padronizar a entrada das crianças na escola e a oferta do Ensino Fundamental com a duração de nove anos torna-se um benefício, principalmente, para as classes menos favorecidas.

---

<sup>26</sup> Segundo Brasil (2004a, p. 16), “conforme recentes pesquisas, 81,7% das crianças de seis anos estão na escola, sendo que 38,9% frequentam a Educação Infantil, 13,6% as classes de alfabetização e 29,6% já estão no Ensino Fundamental (IBGE, Censo Demográfico 2000)”.

Marangon (2007, p. 29) sugere que, “com raríssimas exceções, os filhos da classe média e alta se alfabetizam aos seis anos. Por que privar os da escola pública desse direito?” Dessa forma, a política de ampliação do Ensino Fundamental é referida pelo MEC, em “*Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*” (Brasil, 2004a) também como uma política de inclusão social, dando oportunidade igual a todas as crianças, de freqüentarem a escola mais cedo e por mais tempo.

Percebe-se que não se pode negligenciar a existência de estudos referentes às problemáticas educacionais e à forma de implementação para o Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, há a existência da hierarquização do poder, pois ao mesmo tempo em que o governo federal dá suporte e acompanhamento ao programa de ampliação do Ensino Fundamental, algumas escolas não possuem condições materiais, recursos humanos, nem propostas pedagógicas que suportem esta política.

Esse paradoxo nos faz refletir sobre a forma com que uma política na área da educação se concretiza, desde sua concepção até a chegada nas escolas e nas salas de aula. Esse caminho, às vezes tortuoso, demonstra ser fragmentado, no sentido de que o último a saber, o professor, e não por acomodação dele, mas por hierarquias postas, é quem tem que acatar e executar as mudanças, pois esse é o seu papel na sociedade atual, enquanto alguns privilegiados pensam, decidem, outros aceitam e executam. (RONSONI, 2008, p. 5-6)

Reporta-se, dessa forma, à problemática tratada anteriormente, sobre a urgência de uma articulação dos “que pensam” e os “que executam” as propostas educacionais no Brasil. Certamente, com uma maior proximidade entre os pensadores e idealizadores destas propostas com os professores executores dela, melhores resultados poderiam ser alcançados na qualidade da educação básica. É nessa perspectiva que se percebe a importância de refletir sobre a formação destes professores, especificamente os que trabalham na alfabetização.

Nesse sentido, as professoras colaboradoras da pesquisa foram questionadas a respeito de sua formação para este desafio de trabalhar com a nova classe de primeiro ano. A professora Carlinda relata que no início de 2008, quando começou o seu trabalho no primeiro ano, nem ela, nem a escola participou de alguma reunião ou formação que tratasse do Ensino Fundamental de nove anos:

*(...) eu tenho muito pouco conhecimento, nem saberia te citar, porque eu comecei a trabalhar esse ano e eu li alguma coisa meio por cima. O que eu me preocupei mais foi em trabalhar com o aluno, me preocupei em achar atividades lúdicas, atividades diferentes pra trabalhar com o aluno. Não me preocupei muito, assim, com essa parte teórica. Eu sabia o que eu tinha que fazer, e aí eu parti dali.*  
(Entrevista Carlinda)

A professora Carlinda havia alfabetizado durante 13 anos, mas depois de ficar mais de 13 anos sem assumir turmas de alfabetização, começa este trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental, o que ela julgou desafiante. Foi apenas no final de 2008, quando acabava o ano letivo que teve a oportunidade de participar de uma reunião da Coordenadoria Regional de Educação (8ª CREA – RS) que tratava sobre a adoção de uma das três propostas para a alfabetização apresentadas pela coordenadoria, sendo que a escola poderia optar em não seguir nenhuma das propostas.

No entanto, Carlinda relata que acredita que as propostas apresentadas não vão ao encontro das orientações para a ampliação do Ensino Fundamental, que apontam para a prática de atividades lúdicas e para a não obrigatoriedade de alfabetizar no primeiro ano. Assim a professora salienta que preferia seguir o trabalho que vinha realizando, pois quando se adere a uma proposta destas corre-se o risco de se tornar novamente dependente do tempo para acabar o conteúdo previsto, sem poder realizar propostas diferenciadas para a infância e a valorização do brincar.

Essas questões de valorizar a infância e a atividade lúdica encontram-se nos documentos de Orientações Legais para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, como aponta Nascimento (2007) em um destes documentos: “A nós, professores, cabe favorecer a criação de um ambiente escolar onde a infância possa ser vivida em toda a sua plenitude, um espaço e um tempo de encontro entre os seus próprios espaços e tempos de ser criança dentro e fora da escola”. Infelizmente, as próprias propostas do governo estadual do RS, como se refere à professora Carlinda, não vão ao encontro das propostas para o Ensino Fundamental de nove anos.

Já a professora Marta, que faz parte da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS, participou de um curso aos sábados, durante o ano de 2008, promovido pela Secretaria Municipal de Educação, no qual obteve informações e algumas orientações para o trabalho no primeiro ano. Conforme Marta relata:

*Foi nos colocado sobre essa implantação política: que a criança teria um tempo maior para se apropriar do mundo letrado, aumentando também a obrigatoriedade da criança na escola. Vale a pena ressaltar que a aprendizagem não depende unicamente do tempo, mas de um emprego maior e mais eficaz desse tempo, essa associação de ambos é que contribuirá significativamente para a aprendizagem. Essa mudança não deveria se restringir somente aos primeiros anos, mas se deveria pensar em todo o ensino fundamental, tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais. (Entrevista Marta).*

A professora faz considerações sobre as questões abordadas no curso, detendo-se na importância de repensar o tempo para a aprendizagem e toda a estrutura do Ensino Fundamental, o que é referido pelo MEC no documento “*Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*” (Brasil, 2007, p. 08), quando este aborda que: “a mudança na estrutura do ensino fundamental não deve se restringir a o que fazer exclusivamente nos primeiros anos: este é o momento para repensar todo o ensino fundamental – tanto os cinco anos iniciais quanto os quatro anos finais”. A orientação proposta requer uma reorganização de todo o Ensino Fundamental que pode ser construída ao longo da ampliação. Nessa perspectiva, seria interessante que as escolas ampliassem, progressivamente, implementando a cada ano uma nova proposta para o primeiro, o segundo, o terceiro ano e assim respectivamente, indo também adequando o Projeto Político Pedagógico da escola como um todo.

A professora Joze, que trabalha há 8 anos na Rede Particular e só ingressou na Rede Municipal de Ensino de Santa Maria/RS no ano de 2009, como professora do primeiro ano, não teve a oportunidade ainda de participar de reuniões propostas pelo sistema de ensino, mas relata que, juntamente com suas colegas da escola particular onde atua, freqüentou um grupo de pesquisa da universidade que discute a implementação do Ensino Fundamental, em que teve oportunidade de se atualizar a respeito das discussões teórico-metodológicas e orientações legais. Segundo a professora Joze:

*Antes de começar, quando começaram os projetos de lei ainda eu fui estudar, convidei todas as minhas colegas lá da escola, nos éramos em seis na época e não era implementado o ensino de nove anos na nossa escola, porque isso era gradativo, né (...). E aí a gente foi estudar um pouquinho, pra ver mesmo que era esses nove anos, o que comportava, qual a obrigatoriedade ou não, quais as intenções. (...) fiquei sabendo desse grupo e a gente foi participar. Foi aí que eu tive contatos com as leituras, fui tentando me inserir e me atualizar pra entender realmente o que era. (Entrevista Joze)*

A professora Joze, na busca de embasamentos para as suas futuras práticas no primeiro ano, antes mesmo da implementação se dedicou a estudar. Assim como a professora Marta, suas colocações não são do senso comum, do que foi comentado ou informado brevemente, mas podem ser argumentadas a partir de estudos e orientações. Já a professora Carlinda, não teve embasamentos teóricos, como ela mesma apontou no relato destacado anteriormente, o que mais uma vez destaca a valorização para com a prática, e suas experiências, pois a professora diz que se dedicou à prática, modificando-a em relação com o que tinha de experiências e informações.

Percebe-se, de diferentes formas, a busca das colaboradoras por informações e a necessidade de discussões mais consolidadas para que possam assegurar uma prática docente coerente e de qualidade. Assim, é de extrema importância a realização de formação continuada para estas professoras. No Parecer nº 18/2005, quando aborda a questão financeira, mostra-se a preocupação com o atendimento aos recursos humanos, referindo-se à capacitação e à atualização dos professores:

Providenciar o atendimento das necessidades de recursos humanos (docentes e de apoio), em termos de capacitação e atualização, disponibilidade e organização do tempo, classificação e/ou promoção na carreira; bem como as de espaço, materiais didáticos, mobiliário e equipamentos - todos estes elementos contabilizados como despesas com manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental. (CNE, 2005c, p. 03)

Os recursos financeiros serão disponibilizados às Secretarias de Educação pelo PTA (Plano de Trabalho Anual), sendo que os recursos do Fundeb, para as matrículas do primeiro ano também podem ser utilizados para a ampliação. Uma vez que toda a estrutura do Ensino Fundamental tem de ser repensada diante desta ampliação, a qualificação dos profissionais diretamente ligados ao Ensino Fundamental precisa ser abordada e financiada pela política de ampliação. Como aponta o “3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos” (Brasil, 2006, p.09): “É preciso também estabelecer política de formação continuada para professores, gestores e profissionais de apoio”.

Há diferentes perspectivas para o trabalho docente nesta nova abordagem do Ensino Fundamental de nove anos. Nesse sentido, há a realização de formação continuada aos professores, gestores e demais profissionais de apoio à docência. Segundo o MEC/SEB/DPE/Coef, também no “3º Relatório do Programa de Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos”, com o propósito de subsidiar os sistemas de ensino, ofereceu os seguintes encontros e seminários:

- “Encontro Nacional: Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos – Brasília, novembro de 2004.”
- “Seminário Internacional de Alfabetização e Letramento na Infância – Brasília, dezembro de 2004.”
- “Seminários Regionais para discussão do Ensino Fundamental de Nove Anos: Goiânia, Belo Horizonte, Florianópolis, Rio Branco, Campinas, São Luiz e Recife – fevereiro de 2004.”
- “Seminário Regional Qualidade Social da Educação realizado em: Curitiba/PR, Guarulhos/SP, Rio Branco/AC, Belo Horizonte/BH, Porto Alegre/RS, São Luiz/MA, Cuiabá/MT, Belém/PA, Maceió/AL e Natal/RN – primeiro semestre de 2005.”
- “Encontro entre a SEB, o Consed e a Undime para discussão e troca de experiências sobre a implantação do ensino fundamental de nove anos – realizado em

novembro de 2005 no edifício sede do Ministério da Educação.” (BRASIL, 2006, p. 11)

Segundo o MEC, diante da participação nestes eventos, por ele promovidos, os professores estão sendo subsidiados para a prática a ser realizada no Ensino Fundamental. No entanto, não são todas as escolas e todos os educadores que têm a oportunidade de estarem presentes, ou em alguns casos, não são todos que têm o interesse em participar. Assim, muitas vezes acontece e em outras apenas cria-se o discurso de que não há preparação para a formação frente este trabalho que lhes é imposto.

Quando é preciso modificar práticas e repensar estruturas, repensar a formação do professor é imprescindível, nesse sentido, remete-se a Leite et al (2008), quando este faz considerações da formação docente:

Faz-se necessário repensar a formação do professor de acordo com a necessidade social da escola pública, aberta ao novo (...). É preciso repensar as políticas de formação a partir das exigências internas de formação, dos processos didático-pedagógicos, curriculares e organizacionais necessários, para que, efetivamente, expressem o perfil de formação necessário a atender as demandas reais da escola. (LEITE, 2008, p. 48)

Nessa perspectiva que, para trabalhar com as crianças de seis anos de idade no primeiro ano, é preciso estudar questões inerentes a esta situação. O MEC, por meio do documento “*Ensino Fundamental de nove anos – Orientações Gerais*” (Brasil, 2004a, p.24-25), salienta que é necessário o professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos estar “sintonizado com os aspectos relativos aos cuidados e à educação dessas crianças, seja portador ou esteja receptivo ao conhecimento das diversas dimensões que as constituem no seu aspecto físico, cognitivo-lingüístico, emocional, social e afetivo”. Assim, deste profissional espera-se conhecimentos e habilidades múltiplas, uma vez que o estabelecido pelo CNE no parecer n. 45 de 7 de dezembro de 2006 é que apenas um professor trabalhe em cada turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, a formação do educador que atua com a alfabetização na infância deve ser “completa” no que se refere à habilidade de trabalhar as diversas áreas de conhecimento, as expressões e o desenvolvimento infantil. A respeito da preparação e preocupação com o trabalho no primeiro ano, as colaboradoras da pesquisa foram questionadas: quando começaram este trabalho? Como está sendo?

Segundo Carlinda, que pegou a turma de primeiro ano em 2008: *“também foi um desafio, eu tive que pesquisar muito. E eu faço muitas atividades com brincadeiras com os meus alunos (...)”* (Entrevista Carlinda). A professora relata que, diante de questões desafiadoras, pesquisou em relação às atividades lúdicas, buscou novos trabalhos que pudessem atender às informações que recebera sobre a importância destas atividades nesta nova turma de primeiro ano. Assim como Carlinda, a professora Marta também coloca este trabalho como desafiante, enfatizando da importância em desenvolver atividades lúdicas. Nas suas palavras:

*Novamente uma preocupação me atormenta, pois não sabia bem o que era esse 1º ano. Graças ao grupo de estudos que nos foi oferecido este ano, consegui elucidar que através do lúdico serei uma mediadora para que cada criança consiga o desenvolvimento que está ao seu alcance, ou seja, o 1º ano é o caminho para a alfabetização usando muito o lúdico, o brincar (...).* (Entrevista Marta)

Tanto Marta como Carlinda, descrevem o interesse que possuem em trabalhar com o lúdico, relatando que buscam um trabalho direcionado à preservação do brincar e à busca por práticas mediadoras; reconhecem, também, a não obrigatoriedade de alfabetizar, mas a relevância de mostrar o “caminho” para a alfabetização como destacou Marta.

As orientações para a utilização do lúdico realmente se destacou meio a tantas questões que tratam os documentos oficiais em relação à ampliação. Talvez pela urgência de um trabalho que respeite a singularidade da infância, talvez para amenizar o discurso de tantas mudanças a serem feitas, a realidade é que as narrativas das professoras são direcionadas ao lúdico, na busca do trabalho nesta perspectiva. Basta entender se, quando objetivam trabalhar com práticas lúdicas, a envolvem numa perspectiva de mediação da infância com a escola, em que as práticas lúdicas possam valorizar realmente singularidades das crianças que vivem suas infâncias de diferentes maneiras como já foi abordado teoricamente e nas narrativas das colaboradoras.

A professora Joze, quando fala do trabalho no primeiro ano é mais precisa em relação a alguns aspectos, principalmente ao “ambiente alfabetizador”. Nesse sentido, segundo a colaboradora:

*(...) passa pra mais cedo a inserção na escola, esse convívio, essa troca, essa interação, a questão da não retenção no 1º ano e essa vivência mais lúdica com a alfabetização. Se a criança aprender a ler ou não, isso não vai ser o mais importante nesse 1º ano, mas esse ambiente alfabetizador, isso é muito importante. Então, seria a questão do ambiente, com jogos, com interação; dar mais tempo pra*

*ela conseguir se inserir nesse mundo todo letrado que ela já vive, mas é importante estar mostrando esse ambiente alfabetizador (Entrevista Joze)*

E o que realmente seria o “ambiente alfabetizador”? Como relata Ferreiro (1995) “é preciso pensar o quadro escolar em termos de ambientes de alfabetização, e não só em termos de métodos de ensino (como sempre foi)”. Acredita-se na importância de refletir sobre as práticas de leitura e escrita das quais as crianças estão fazendo parte não apenas no cotidiano escolar, valorizar estes ambientes de alfabetização e fazer da sala de aula e da escola uma continuação deles, tornando-se significativa a construção da leitura e escrita.

Diante das questões que norteiam a ampliação do Ensino Fundamental, o CNE (2008, p. 02) não poderia deixar de se referir também que “é indispensável a elaboração de instrumentos e procedimentos de observação, de acompanhamento contínuo, de registro e de reflexão permanente sobre o processo de ensino e de aprendizagem”. O professor deve conhecer o aluno e elaborar estratégias para a aprendizagem. Deste modo, verifica-se a necessidade em assegurar a esses professores esta formação continuada, na busca de uma reflexão constante e aperfeiçoamento de suas práticas.

*Acreditamos que o maior desafio diante do contexto no qual estamos vivendo está em dar vez e voz a esses professores que estão vivendo no dia a dia a difícil tarefa de construir uma pedagogia capaz de dar conta da multiplicidade de saberes e olhares que estão chegando à escola. Nesse sentido, partindo das falas/vozes desses professores poderemos conhecer de que maneira eles estão lidando com essa mudança. (SANTOS, 2008, p. 19)*

Sendo assim, uma forma de contribuir para o trabalho docente diante desta realidade é ouvir mais os professores e levar o professor a refletir sobre suas práticas de alfabetização, seus processos formativos e suas concepções de infância e de brincar. Como apontam Santos; Vieira (2006, p. 7), “é preciso tratar o ingresso de criança de 6 anos no Ensino Fundamental ampliado como objeto de pesquisa, como fenômeno a ser interrogado, na perspectiva da uma análise política, sociológica e pedagógica”. Percebe-se, assim, a necessidade de uma posição de constante pesquisa em relação às novas perspectivas apontadas pela ampliação do Ensino Fundamental, que se mostra como um desafio para o professor modificar suas práticas à luz de toda a vivência e a formação que obteve referente à infância.

As professoras colaboradoras desta pesquisa se mostram disponíveis a repensar suas práticas frente às leis e orientações para o Ensino Fundamental de nove anos, no entanto, Carlinda não tem conhecimento formal do que estes documentos apontam, seguindo instruções de comentários e trocas de conhecimentos sobre esta implementação. Já a

professora Marta teve orientações no curso que realizou, oferecido pela SMED/SM; e a professora Joze no grupo de pesquisa da UFSM que participou. Mesmo assim, sabe-se dos desafios destas legislações criadas pelo MEC serem incorporadas no cotidiano escolar, e diante disso, abordam-se nos próximos tópicos as narrativas de alfabetização ao longo da carreira docente e de práticas com as crianças no Ensino Fundamental de nove anos.

## **5.2 Narrativas sobre alfabetização: olhares para as infâncias e as práticas lúdicas**

Como anteriormente já foi abordada, a história da formação de professores no Brasil impõe muitos métodos, tendências e valores que ainda hoje são reproduzidos pelos professores que estão alfabetizando. A história de sua infância, o contato que tiveram com o lúdico, a trajetória pessoal e profissional de suas vidas, certamente, também confere práticas, intenções e princípios ao trabalho que eles vêm realizando nas classes de alfabetização.

Na maioria das vezes, a escola e os processos de ensino-aprendizagem são reproduções de décadas anteriores, pois como aponta Antunes (2005), são atividades de indivíduos históricos:

Por ser um sujeito histórico, construído a partir de fragmentos e retalhos da sociedade o professor acaba reproduzindo a ordem instituída. Assim, age de acordo com o legado poderoso da racionalidade científica, que considera o indivíduo um ser puramente racional, menosprezando as dimensões lúdica, imaginária, simbólica e estética que fazem parte da formação complexa que é o ser humano. (ANTUNES, 2005, p. 22)

Assim, os elementos historicamente existentes nas práticas pedagógicas, nas escolas e nas relações estabelecidas neste âmbito vêm sendo reproduzidos, influenciando a educação mesmo diante de toda e qualquer mudança que venha a ocorrer nos sistemas de ensino. Diante disso, a preocupação desta pesquisa recai sobre as práticas de alfabetização perante a mudança no Ensino Fundamental. Como a alfabetização está sendo tratada nas classes de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Embasadas em que práticas?

Adentra-se na memória docente, que segundo Antunes (2001, p. 58 – 59), são “Memórias de um passado nem tão remoto, que por isso mesmo possuem a intensidade, o movimento, a emoção, a sutileza e a relação espaço/tempo reconstruídas no momento de cada lembrança escrita [e/ou narrada]”. Por esse motivo, primeiramente, buscou-se trabalhar com a memória das alfabetizadoras no sentido de resgatar suas lembranças de alfabetização: quando

foram alfabetizadas? Como ocorreu este processo? Quais as angústias e conquistas que recordam como alfabetizandas?

Como já foi abordado, as três colaboradoras da pesquisa narraram suas lembranças da escola, trazendo as frustrações e também as conquistas de quando foram alunas. Agora, mostram-se aqui relatos do momento em que se alfabetizaram, todas com metodologias tradicionais, conservadoras e, por vezes, autoritárias, como elas mesmas destacam:

*(...) lá era muito tradicional. Naquela época, quanto ao sistema educacional (...) era uma professora que trabalhava de 1ª a 4 série junto; meia dúzia de alunos, três, quatro alunos de cada série; ela dividia o quadro e era bem tradicional. A gente não tinha, como hoje, brincadeiras em sala de aula, cantigas, etc.. Só em alguma atividade, assim, quando tinha alguma data comemorativa, aí era preparado alguma coisinha. Mas fora isso, aí era conteudista mesmo sabe, era trabalhar em sala de aula, encher folha, copiar. (Entrevista Carlinda)*

*(...) na primeira [série] que eu não gostava, pela maneira como foi conduzido esse processo: encher linha, eu não lembro nada mais legal, mais lúdico, que me fascinava; eu só lembro de encher linha e eu não sabia escrever direito, levava um tempão pra escrever e como era doloroso, sabe, era fisicamente doloroso, eu não gostava.. (Entrevista Joze)*

Tanto Carlinda, que foi alfabetizada no início da década de 1960, como a professora Joze, que vivenciou a alfabetização na década de 1980, relataram que esta ocorreu de uma forma a valorizar os conteúdos sob o significado da aprendizagem, em que o prazer da leitura e da escrita não eram considerados como fundamentais no processo de alfabetização. Nesse sentido, Marta, alfabetizada da década de 1970, também relata que: “*Fui alfabetizada no ano de 1975, de uma forma mais tradicional*” (Entrevista Marta).

Segundo as colaboradoras, foi com uma prática que não valorizava o significado e o prazer da leitura e escrita e, por vezes, o prazer de estar na escola, que elas começaram a ler e escrever. Joze até mesmo narra a sua alfabetização como um processo “doloroso” e relata que: *Porque, eu lembro até hoje, era “A” de “abelha, e ela desenhava uma abelhinha, “E” de “escada”, “I” de “igreja”, “O” de “ovo” e “U” da “uva”. E preenchia 5 ou 6 linhas de cada um. (Entrevista Joze).*

Processo cansativo, repetitivo, “doloroso”. No entanto, para a época em que as colaboradoras foram alfabetizadas era um método muito evoluído e estudado, o “método da abelhinha”, como conhecido, foi e ainda é utilizado em muitas práticas de alfabetização que enfatizam a fonética. Há alguns anos, este método, assim como outros que iniciam das partes para o todo da palavra, passou a ser criticado por teóricos que defendem o “construtivismo”.

Esta pesquisa não se detém nos métodos de alfabetização ou em teorias como o construtivismo. Mas na precisão de elucidar a maneira como as colaboradoras foram alfabetizadas e a forma como alfabetizam hoje, foi de fundamental importância citá-los, sem a pretensão de analisá-los ou julgá-los como tradicionais, embora essa descrição apareça nas falas das colaboradoras. Apenas tem-se o intuito de enfatizar as diferentes concepções que foram surgindo frente aos métodos de alfabetização que priorizavam a memorização.

Para Kramer (2008, p. 66), “Claro que é sofrimento para uma criança, de qualquer classe social, a imposição de exercícios de treinamento, numa preparação que aniquila o sentido social e cultural da prática de leitura e escrita”. Enquanto o desejo da criança em ler as coisas que lhe interessam continua reprimido, elas são obrigadas a repetir exercícios que, muitas vezes não lhes tem sentido algum.

A criança, vivendo neste mundo que depende da leitura e escrita, quando ainda não lê, geralmente, tem o desejo de ler e escrever, bem como tem curiosidades e vontade de aprender. Assim, na maioria das vezes é depositada na escola uma confiança de que seus desejos serão atendidos e lá poderão ter estas aprendizagens. No entanto, Antunes (2007, p.83) aponta que “A curiosidade de freqüentar a escola, de conhecer este universo, começa a ruir, na maioria das vezes, no momento em que a criança começa a se dar conta das regras, dos ritos e mitos que fazem parte desta engrenagem de socialização que se intitula escola”.

E, nesse sentido, quando as colaboradoras narram seus momentos de alfabetização, os desejos de aprender se entrelaçam às práticas impostas na sala de aula. A professora Carlinda relata: “*Eu sempre fui uma criança curiosa e tinha sede de saber cada vez mais. Sendo assim, me alfabetizei no 1º ano; foi legal e jamais esquecido quando peguei um pedaço de jornal e li para meu pai*” (Autobiografia Carlinda). A curiosidade, a vontade de aprender, o prazer em ler, escrever e desenhar estão presentes nas lembranças de Carlinda, em meio ao autoritarismo da professora. Questões como estas podem ser percebidas nas narrativas das três colaboradoras:

*Depois que eu me alfabetizei, eu gostava muito de escrever e desenhar, era o que eu mais gostava de fazer, porque era o que a gente fazia, não tinham outras coisas. Vamos dizer assim, elas não davam muita chance de tu criar, entende? Porque era assim, bem bitolado, era aquilo ali que a gente tinha que fazer, que já vinha da “profe”, entende? Não davam, assim, muita liberdade pra gente naquela época.* (Entrevista Carlinda)

*Não lembro de atividades lúdicas, lembro apenas que íamos na biblioteca (uma salinha com alguns livros) e lá tinham vários livros (esse era momento considerado lúdico, pois podíamos olhar o livro que queríamos. Também lembro de atividades de Páscoa, das cestas... mas atividades lúdicas relacionadas ao conteúdo não lembro.* (Entrevista Marta)

*Havia esperado sete anos da minha “longa” vida para ingressar, permanecer e aprender na escola uma infinidade de coisas que gostaria de saber. Fui ingênua ao pensar que a escola pudesse me ensinar tudo aquilo que eu gostaria de aprender. (...). Dizem que a primeira professora a gente nunca esquece... É verdade!!! Da minha professora lembro dos seus cabelos crespos e alvoroçados, do cheiro da borracha que ficava impregnado no caderno quando ela apagava as atividades que eu havia realizado e pedia para que eu refizesse tudo novamente, pois a letra estava muito grande e feia. (Autobiografia Joze)*

Nesse sentido, as lembranças prazerosas que as professoras narram são limitadas às expectativas e desejos para a alfabetização e à vontade de saber ler, pois o decorrer do processo de ensino aprendizagem da leitura e escrita não é da mesma forma composto de desejos e de alegrias. Momentos prazerosos na alfabetização escolar são relatados apenas por Marta, quando ia à biblioteca, o que para a época é uma prática muito evoluída e dinâmica na aprendizagem da leitura e escrita, onde havia o contato com livros e materiais mais diversificados.

Para Carlinda e Joze, as atividades e a relação com a professora são recordadas como autoritárias, sendo as atividades impostas, sem dar lugar à criatividade e à imaginação. E, assim, acaba-se a ingenuidade de pensar que na escola aprenderiam o que tinham vontade, como aparece no relato da professora Joze.

Assim, reporta-se às colocações de Antunes (2001, p. 60), quando destaca que o aprendizado prazeroso aos poucos deixa de existir e “vai dando espaço a significações instituídas de que aprender impõe sacrifícios e não é para todos. Somente para aqueles que tiverem coragem de renunciar à espontaneidade e à sensibilidade”, pois muitas vezes, o ingresso no Ensino Fundamental se delineia como uma etapa de dificuldades e transformações para a criança. Como completa Antunes (2001, p. 60): “O aprender, nesta concepção, começa a distanciar-se da dimensão de desejo, da curiosidade, da fantasia e da dimensão simbólica, dirigindo-se para uma concepção árida e empobrecida do que significa conhecer e ensinar”. É nesta fase da aprendizagem da leitura e escrita que muitas crianças se “desencantam” pela escola, distanciam-se do significado positivo e agradável de estar na escola.

Nestes casos, as recordações do tempo de alfabetização partem de um contexto do qual aponta Feller (2008, p. 96): “um contexto onde não havia muito incentivo com materiais letrados, com característica de uma educação dita tradicional, em que os alunos eram organizados em filas, não havendo trabalhos que proporcionassem a interação com o grupo (...)”. Assim, as atividades se restringiam às cópias no caderno, à disciplina dentro da sala de aula e ao silêncio enquanto a professora explica.

As três colaboradoras afirmam terem feito parte de uma alfabetização tradicional, com métodos tradicionais. Nesse sentido, é pertinente abranger aqui alguns questionamentos feitos por Mortatti (2006, p. 04): “O que é “tradicional”? Quando e por que se engendra um tipo de ensino de leitura e escrita que hoje é acusado de tradicional? (...) Quanto desse “tradicional” subsiste nas práticas alfabetizadoras, mesmo nas dos professores que querem superá-las?”

São práticas que, ainda hoje, encontram-se presentes nas escolas e nas salas de aula do Ensino Fundamental de nove anos, são formas de ensinar a leitura e a escrita, pensadas numa concepção tradicional de educação, em que o aluno é mero receptor dos conhecimentos produzidos e transmitidos pelo professor. Esse tipo de ensino da leitura e escrita aborda a memorização, o treinamento e a repetição, formas pelas quais, não apenas as colaboradoras desta pesquisa, mas a maioria dos alfabetizadores de hoje foi alfabetizada em sua infância.

É preciso reconhecer que esse “tradicional” ainda existe nas práticas de alfabetizadores, mesmo daqueles que buscam novas formas de ensinar. Hoje, são estudadas e discutidas muitas questões que permeiam a alfabetização, numa perspectiva de construção de práticas de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita que ultrapassem essa concepção tradicional. Assim, as próprias discussões dos métodos de alfabetização vêm sendo apontadas como tradicional, segundo Mortatti (2006):

A partir das duas últimas décadas, a questão dos métodos passou a ser considerada tradicional, e os antigos e persistentes problemas da alfabetização vêm sendo pensados e praticados predominantemente, no âmbito das políticas públicas, a partir de outros pontos de vista, em especial a compreensão do processo de aprendizagem da criança alfabetizanda, de acordo com a psicogênese da língua escrita. (MORTATTI, 2006, p. 03-04)

Hoje, outros elementos se tornaram o centro do processo de ensinar a ler e escrever, principalmente a partir das contribuições de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) em relação à “Psicogênese da língua escrita”, que discute a forma pela qual a criança se apropria da leitura e da escrita, suas hipóteses, confrontação de idéias e descobertas. Assim, para alguns autores, como Mortatti (2006), falar de alfabetização tradicional de um tempo para cá, reporta-se à discussão dos métodos, pois outro ponto de vista emerge. Mas no que a concepção tradicional de educação se constitui para as colaboradoras da pesquisa? Jozé se manifesta a respeito disso:

*Essa concepção da educação reflete-se, ainda hoje, ao que vivenciamos nas escolas que, em nome dos “conteúdos importantes”, não abrem espaço para o lúdico, a discussão, a “escuta”, a contextualização dos conhecimentos historicamente construídos com as experiências e o contexto de vida dos sujeitos. Uma concepção bancária de educação que sobrepõe conteúdos*

*descontextualizados aos saberes construídos sócio-histórico e culturalmente pelos alunos. (Autobiografia Joze)*

Assim, Joze conceitua esta escola tradicional, cuja concepção bancária de educação perdura. Para Freire (2004, p. 58), nessa educação bancária “Em lugar de comunicar-se o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem”. Desse modo, as recordações que elas têm sobre a maneira como foram alfabetizadas refletem na alfabetização, a reprodução de métodos específicos e de uma escola que, ainda hoje, é presente no sistema educacional brasileiro.

No entanto, são lembranças que podem ou não serem reproduzidas por estas professoras, hoje, enquanto alfabetizadoras. Como apareceu, anteriormente, nas contribuições de Mortatti (2006, p. 04), questiona-se “Quanto desse “tradicional” subsiste nas práticas alfabetizadoras, mesmo nas dos professores que querem superá-las?”. Por vezes, mesmo querendo superar estas práticas que julgam tradicionais, ainda as reproduzem, pois a força da memória e do instituído as leva a confiar no que tradicionalmente está “dando certo”, ou seja, na prática que bem ou mal, vem alfabetizando seus alunos, pois isso se torna mais fácil que lançar-se a formas de alfabetizar ainda desconhecidas.

Conforme Antunes (2001) é importante que estas professoras não percam a vontade de fazer diferente, utilizando a criatividade e a criticidade perante as formas as quais foram ensinadas:

Não é porque habitualmente se ensinou de certa forma que os jovens professores devam continuar assim ensinando. (...) Os anos passarão, o corpo fenecerá, mas as atitudes que os professores tomarem com seus alunos ao longo da carreira docente deixarão marcas importantes. (ANTUNES, 2001, p. 48).

É relevante as professoras perceberem que, assim como elas guardam lembranças de momentos bons e/ou ruins de sua alfabetização, também seus alunos terão estas lembranças. Como comenta a professora Joze: *“a gente passa e deixa marcas que não temos noção da repercussão que causa na vida de uma criança. Pra ti passa despercebido, mas para aquela criança, naquele momento, da forma como foi conduzido marca uma trajetória inteira”* (Entrevista Joze). Portanto, pensar a prática a partir de outras perspectivas torna-se um desafio fundamental para quem alfabetiza hoje.

Após narrarem suas vivências enquanto alfabetizadas, as colaboradoras voltam o olhar para um passado mais recente, quando iniciaram os processos de alfabetização como professoras. Como reagiram frente ao primeiro desafio de alfabetizar crianças? Quais as mudanças ocorridas em suas práticas de alfabetização no decorrer de suas carreiras?

Como já foi abordado, o início da carreira traz angústias, medos e novos desafios. Imagina para quem começa a carreira com a responsabilidade de alfabetizar? Além dos sentimentos de início da carreira docente, existem as incertezas das primeiras práticas com alfabetização.

Foi o que aconteceu com a professora Carlinda, a qual relata esta época de dificuldade. Em suas palavras: “(...) *muitas lágrimas rolaram, quase desisti, mas com minha força de vontade, apoio da família e amigos, venci esta batalha e lá estavam eles no final do ano, todos alfabetizados. Da maneira mais tradicional possível, era o sistema da época.* (Autobiografia Carlinda). A professora não esconde a dificuldade e as angústias, mas também destaca que teve força de vontade e apoio; assim, também não oculta a forma como conseguiu superar este grande desafio de alfabetizar no começo de sua carreira, relatando que teve aí uma prática que hoje considera “tradicional”.

Essas dificuldades, geralmente, fazem parte da trajetória de quem inicia a carreira de alfabetizadora sem ter prática, conforme aponta Carvalho (2005, p. 09): “Aqueles que estão se iniciando no ofício de alfabetizar tem muitas dúvidas e preocupações a respeito dos métodos, até porque as questões metodológicas da alfabetização têm sido relegadas a segundo plano nos cursos de formação (...)”. E Carlinda, que tanto preza os saberes experienciais, como já foi referido anteriormente, iniciou o exercício profissional com uma primeira série, sem ter nada de experiência docente, reproduzindo uma prática tradicional.

Em relação à falta de credibilidade na formação inicial e a valorização da experiência de ensino, como é o caso de Carlinda, Carvalho (2005, p. 17) aponta que: “O senso comum das professoras e a necessidade imediata de resolver os problemas do cotidiano levam-nas a desconfiar da palavra dos teóricos e a valorizar a experiência de ensino”. Assim, a autora aponta que é normal que os professores que ainda não possuem a experiência sintam-se preocupados diante da situação de ensino. Diferente da professora Carlinda, as professoras Marta e Joze não iniciaram a carreira em primeira série:

*Inicialmente trabalhei com a 2ª série, e no ano seguinte fui para a 3ª série junto com meus alunos. Este ano que iniciei me deixaram muitas recordações inesquecíveis, pois conquistei uma turma difícil aos olhos da direção. E não só conquistei, como também eles me conquistaram, e para mim este dois anos foram de afeto, experiências e um grande aprendizado. Iniciei o magistério com “chave de ouro” e ainda tive o privilégio de continuar com a minha primeira turma no ano seguinte. (Autobiografia Marta).*

*Na época do magistério trabalhei com maternal 1, que eram os bem pequenininhos, 1998/1999. Depois eu trabalhei com educação infantil, que eu*

*trabalhei só no estágio. Mas a minha experiência mais mesmo é com primeira série, e agora o primeiro ano. (Entrevista Joze)*

As professoras iniciaram o exercício profissional com outras turmas, e só depois que já tinham experiência passaram a trabalhar com turma de alfabetização. Assim, elas representam menos angústias na entrada da carreira por não terem o compromisso de alfabetizar, bem como foram mais tranquilas quando passaram a alfabetizar, por já terem práticas como professoras. Pode-se perceber que, diferente de Carlinda, as maiores preocupações e angústias destas professoras não foram durante o primeiro ano da carreira, mas quando também tiveram o desafio de trabalhar com a primeira série e alfabetizar. São muitas cobranças externas e também das próprias professoras, são responsabilidades e desafios a serem “vencidos” em um ano letivo. Conforme Carvalho (2005), esta realidade é freqüente entre os professores:

Para a professora a primeira turma de alfabetização é uma responsabilidade que preocupa e assusta. Colegas de trabalho e família dos alunos estão atentos aos resultados. Quem tem êxito constrói uma reputação valiosa. Quem fracassa recebe no ano seguinte uma turma mais fraca, de crianças mais pobres, repetentes, que não têm quem olhe por eles. (CARVALHO, 2005, p. 16)

Perante essa realidade, a maioria dos professores reluta em pegar uma primeira série. As narrativas mostram que dificilmente há aquele que se prontifica em dar aula em classes de alfabetização. Como relata Carlinda: “(...) *se chegar em uma escola e dizerem que ele tem que trabalhar com 1º ano, tem professores que relutam contra isso; 1º ano, “Deus o livre”.*”

Surge, assim, a curiosidade em saber como aconteceu na trajetória das colaboradoras. Em suas narrativas encontram-se os fatos que as levaram a ser professoras alfabetizadoras, sendo que nenhuma delas escolheu a turma de primeira série por livre e espontânea vontade.

A professora Carlinda relata que: “(...) *Aí, como eu havia trabalhado, deu certo e eu gostei do trabalho, então eu fiquei. Era eu de 1ª série, porque ninguém mais quis pegar (...)*” (Entrevista Carlinda). Nesse mesmo sentido, também as professoras Marta e Joze não tiveram como optar por outra turma:

*Teve um ano que a supervisora da escola me falou assim: - Marta, no ano que vem tu vai ter que pegar a 1ª série, ou melhor, tu precisa pegar (...). Tu já concluiu a pedagogia, e as meninas aqui, umas não tem e as outras estão fazendo o curso. Então a gente achou melhor que tu pegasse a 1ª série. Ai eu lembro que eu fiquei todas as férias apavorada porque eu tinha muito medo. Mas mesmo assim, no próximo ano eu peguei a 1ª série, trabalhei com eles, e a partir daí eu adorei (...).* (Entrevista Marta).

*Na primeira vez que eu trabalhei com alfabetização não foi minha escolha, foi uma sugestão de uma colega que não queria, que tinha medo da 1ª série, e eu resolvi me desafiar: vamos ver. Claro que quando se vai começar, e eu peguei 1ª série ainda, eu tinha um medo que chegasse o fim do ano e eles não soubessem ler. Era uma preocupação que eu tinha, porque tem uma cobrança dos pais e da escola. Mas aí eu resolvi me desafiar pra ver o que ia dar. (Entrevista Joze)*

O começo do trabalho com a alfabetização não foi algo desejado ou procurado pelas professoras, pode-se afirmar que foi inevitável para as três colaboradoras da pesquisa: Carlinda porque quando entrou na escola o que a esperava era uma turma de alfabetização – aquela “problemática” que nenhum professor queria pegar; Marta porque a diretora resolveu que ela era a capaz de trabalhar com a alfabetização por ser a única professora com ensino superior na escola; Joze por sugestão da diretora da escola particular onde leciona.

Trabalhar como alfabetizador requer, ao menos, um mínimo de conhecimentos referente à história da alfabetização, aos métodos de alfabetização e à forma de construção da leitura e da escrita pela criança. Acredita-se nesta pesquisa que muito ainda se tem a pensar e discutir sobre os métodos de alfabetização, mesmo que a metodologia não seja a questão primordial para a alfabetização hoje, como aponta Carvalho (2005):

Claro que a metodologia não é mais a questão central ou a mais importante na área da alfabetização, mas quem se propõe a alfabetizar, baseado ou não no construtivismo, deve ter um conhecimento básico sobre os princípios teórico-metodológicos da alfabetização, para não ter que inventar a roda. (CARVALHO, 2005, p. 17)

Esta pesquisa não se adentra aos métodos de alfabetização<sup>27</sup> vivenciados e utilizados pelas colaboradoras, apenas delineando a forma como vivenciaram a alfabetização. Mas é relevante ressaltar que se pôde perceber através das narrativas que as três colaboradoras têm ao menos um mínimo de conhecimento sobre estes métodos e a partir deles constroem caminhos buscando a maneira que “dê certo” a alfabetização, sempre valorizando os conhecimentos que obtiveram no decorrer de suas trajetórias. Nesse sentido, estas narrativas de alfabetização aqui abordadas, revelaram conhecimentos e vivências de alfabetização que ajudam na construção de concepções, e das práticas de alfabetização atuais.

Ainda há muitas dúvidas colocadas pelos professores referentes às turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, especificamente no que se refere ao momento de “começar” a alfabetização. Por vezes, a alfabetização é vista como um processo restrito às

---

<sup>27</sup> Sobre os métodos de alfabetização ver: RIZZO (1977), que aborda o histórico e os procedimentos didáticos dos métodos alfabético, fônico, silábico, da palavração, da setenciação, do método historiado e do método natural.

salas de aulas e às escolas, e especificamente, ao primeiro ano do Ensino Fundamental, o que é um equívoco, como aborda a professora Joze: “*Meu Deus, o processo de leitura e escrita tem que ser saboreado durante toda a vida escolar, não somente nos anos iniciais*” (Entrevista Joze). O CNE (2008, p. 02), a fim de tirar dúvidas frente a esta questão, estabelece: “O antigo terceiro período da Pré-Escola não pode se confundir com o primeiro ano do Ensino Fundamental, pois esse primeiro ano é agora parte integrante de um ciclo de três anos de duração, que poderíamos denominar de “ciclo da infância”.

É importante perceber a alfabetização como um processo que vem ocorrendo no decorrer das experiências das crianças e que tem continuidade ao entrar na escola, com a medição do professor. O que é estabelecido legalmente para o Ensino Fundamental de nove anos não é a obrigatoriedade de alfabetizar no primeiro ano, mas o começo deste processo que abrangerá os três primeiros anos do Ensino Fundamental. Assim, as discussões aqui realizadas frente à alfabetização para a implementação da nova classe de alunos com seis anos de idade mostram-se primordiais.

As práticas de alfabetização das colaboradoras da pesquisa modificaram, como se referem em suas narrativas, no entanto, essas transformações na prática de alfabetização ainda devem ser muito repensadas se for considerado o quanto ainda há que se pensar e estudar frente à construção da leitura e da escrita nas infâncias de hoje, bem como para as orientações do Ensino Fundamental de nove anos. São novas exigências legais para as práticas docentes, em relação à nova turma de crianças com seis anos de idade; são outras cobranças que se fazem aos professores, frente às diferentes infâncias contemporâneas.

E essas professoras que foram alfabetizadas de maneira tradicional e que viveram uma infância livre, com imaginação, espaço, criatividade, amigos e brincadeiras têm o compromisso de trabalhar uma alfabetização diferente daquela que tiveram, e com uma infância também diferente da que vivenciaram. Não foi escolha delas se tornarem alfabetizadoras, mas as três professoras acabaram se realizando como tal e, como suas narrativas mostram, elas se desafiam e buscam estratégias diferentes e numa perspectiva lúdica para as práticas neste novo primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, práticas estas que serão narradas a seguir.

### 5.3 As professoras alfabetizadoras e o trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos: desafios e possibilidades

Muitos desafios são colocados aos professores alfabetizadores para o trabalho com as novas turmas de primeiro ano de crianças de seis anos de idade. Como foi explorado no tópico anterior, as colaboradoras possuem perspectivas para a alfabetização, construídas a partir de como foram alfabetizadas e das diferentes práticas pedagógicas e conhecimentos teóricos adquiridos no decorrer de suas carreiras. Também como já foi abordado, cada uma teve uma infância, vivenciou e/ou vivencia práticas lúdicas e a sua formação profissional de acordo com as representações que possuem, as instituições onde atuam, as oportunidades que surgem e os princípios e valores que carregam de sua trajetória pessoal e profissional.

Diante de tudo isso, mostra-se as narrativas de suas práticas pedagógicas, que trazem as representações e conhecimentos construídos ao longo de suas trajetórias, bem como se entrelaçam com teorias frente às possibilidades pedagógicas para a alfabetização numa perspectiva lúdica no Ensino Fundamental de nove anos.

Perante essa mudança no sistema de ensino básico, muitos aspectos devem ser repensados na escola, precedidos de muitas transformações no âmbito das práticas docentes. Sabe-se que a antiga primeira série do Ensino Fundamental tinha perspectivas diferentes e as exigências eram outras. Assim, a proposta é que o trabalho didático-pedagógico desenvolvido seja diferente, o que leva a questionar: Foram modificadas as práticas das professoras que passaram a atuar no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos?

Em torno desta questão, as professoras produziram narrativas, a começar pelas palavras de Carlinda:

*É totalmente diferente, porque como eu te disse, as outras primeiras séries eram bem tradicionais né, eram bem o “BE A BÁ”, o encher linha, cartilhas, a gente trabalhava em cima de cartilhas. E esse ano não, eu trabalho com o momento, com o que acontece; surgiu uma palavra, vamos supor, tu já aproveita aquela palavra ali; já vai tirando as letrinhas, as sílabas, o que dá pra montar. Então é do que surge, e antes a gente começava pelo alfabeto “à risca” de “A”, a “Z”, e esse ano, eu pelo menos não trabalhei assim né. É conforme vai acontecendo as coisas. (Entrevista Carlinda)*

Para Carlinda, esta diferença da sua prática da antiga primeira série para a prática no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos ocorreu mais pelo distanciamento temporal entre elas. A professora alfabetizou durante 13 anos logo na entrada da carreira.

Naquela época não havia muitas discussões a respeito do compromisso com o significado da leitura e escrita pelas crianças e de como a criança constrói a leitura e escrita. Assim, a sua prática docente era dirigida de forma a seguir os procedimentos estudados na época, sendo que as discussões frente à alfabetização eram totalmente direcionadas às técnicas e aos métodos para o ensino-aprendizagem da leitura e escrita, jamais abordando a forma que as crianças constroem essa leitura e escrita, suas hipóteses e possibilidade.

Depois disso, Carlinda trabalhou com outras séries e foi apenas em 2008 que começou a trabalhar com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Aí Carlinda conta que começou um trabalho com aspectos diferentes do anterior, utilizando-se principalmente de atividades lúdicas, mas “misturando” algumas práticas. Segundo a professora:

*E, por incrível que pareça, essa brincadeira, esse tipo de trabalho, ele dá certo, porque ele alfabetizou. Eu não vou te dizer que eu só trabalhei o lúdico, eu fiz uma mistura, entende? Porque eu não sabia nem como começar, então eu fiz aquela mistura: o lúdico, junto com todo aquele tradicional que eu tinha lá dos 13 anos que eu havia alfabetizado, né. Mas aí eu fiz essa mistura e deu certo. (Entrevista Carlinda)*

Nessa perspectiva, a prática da professora Carlinda vai ao encontro das contribuições de Carvalho (2005, p. 17-18), quando a autora afirma que “A maioria das professoras experientes cria seu próprio caminho: a partir de um método tradicional, adapta, cria recursos e inova a prática. Há lugar para a invenção e a criatividade, pois não são apenas as crianças que constroem conhecimentos”.

Quando iniciou este trabalho, Carlinda tinha duas informações sobre o Ensino Fundamental de nove anos: que ela deveria utilizar o lúdico e que não haveria a retenção dos alunos que não se alfabetizassem. Assim, o trabalho da professora foi de acordo com os conhecimentos que tinha frente à alfabetização que já tinha realizado há anos anteriores, misturando-se a estas informações. Carlinda conta, então, que buscou materiais e atividades as mais criativas possíveis, por meio de material reciclável, de cantigas, histórias.

Já com as professoras Marta e Joze aconteceu diferente. Ao estarem atuando em classe de primeira série em 2007, passaram a uma classe de primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos em 2008. Sem dúvida que, dessa forma, é mais difícil fazer as mudanças propostas, pois suas práticas de alfabetização vinham sendo realizadas há alguns anos, aperfeiçoadas e repensadas acima do que se constituía a turma de primeira série. No entanto, as professoras acreditam terem modificado o trabalho, como contam a seguir:

*Modificou muito eu acho, até porque eu mudei de turma, e mesmo se eu não tivesse mudado, apesar de eu estar muitos anos em uma primeira série eu procuro sempre*

*modificar algumas coisas, ver o que deu certo e o que não deu pra mudar. Mas modificou muito porque agora eu trabalho com crianças de seis anos né, então é bem diferente assim, é bem mais lúdico. (Entrevista Marta)*

*eu sempre procurei trabalhar na primeira série com esta perspectiva da descoberta, do jogo, mas claro que era uma preocupação minha que no final do ano todos estivessem alfabetizados, lendo. Isso me trouxe uma tranqüilidade no ensino fundamental de nove anos, (...) antes a preocupação maior era a questão do tempo, de administrar isso. E agora eu posso fazer coisas mais lúdicas porque eu tenho mais tempo pra isso, não tenho mais aquela cobrança externa que eu tinha. (Entrevista Joze)*

A professora Marta afirma sempre ter se preocupado em mudar sua prática de um ano para o outro, e assim ela se refere também à importante questão de verificar o que deu certo ou não. É relevante colocar aqui que, embora com vários anos na classe de alfabetização, a professora Marta nunca se utilizou do mesmo planejamento, a cada ano construindo um novo caderno com seus planos de aula.

Marta não se coloca como uma inovadora, construtivista, ou como uma professora cuja prática é inquestionável, mas como uma professora que busca a qualidade de um trabalho baseado nas mudanças precisas, para atingir os objetivos propostos. É muito importante que o profissional da educação tenha essa perspectiva de mudança, pois muitas das transformações precisas na realidade educacional provêm destes docentes que possuem iniciativa para a mudança, a começar dentro de suas salas de aula. Nesse sentido, reporta-se a Anderson;Thiessen (2008), quando estes abordam a comunidade docente em transformação:

O desenvolvimento do hábito de mudança exige ações estratégicas que criam, mantêm e enriquecem o que queremos que nossas escolas se tornem verdadeiramente, pois precisamos de escolas que estejam profundamente empenhadas em melhorar o que produz nas classes e com elas. (ANDERSON; THIESSEN, 2008, p. 150)

O hábito da mudança pode ser desenvolvido no cotidiano escolar a partir de “ações estratégicas” para a criação da escola que se propõe, a iniciar pelas mudanças dentro das salas de aula, na busca da melhoria do que nela se produz. Esse hábito de mudança de que falam os autores acima não é fácil de ser consolidado entre os educadores que atuam dentro das salas de aula, mas podem provir do hábito que se tem de mudanças didático-pedagógicas nas suas práticas.

A professora Joze destaca, em suas narrativas, que já vinha realizando atividades numa perspectiva lúdica, não sendo esta a maior mudança no que se refere a sua prática no Ensino Fundamental de nove anos. Para a professora, a maior mudança em sua prática foi a questão do tempo. Não acontecendo a retenção daqueles que não estão no nível alfabético,

lendo e escrevendo com fluidez e segurança no final deste primeiro ano, Joze conta que pode dedicar mais tempo para as atividades mais prazerosas e que contribuem para o desenvolvimento do prazer e motivação na aprendizagem, atividades estas que necessitam de mais tempo, como os jogos, as brincadeiras, as atividades artísticas. Nesse sentido, refere-se às contribuições de Pinto (2007):

Como estão sendo tratadas as crianças nas escolas brasileiras? A organização do tempo e do espaço escolares tem respeitado o tempo e o espaço da infância? A atual organização do tempo e do espaço escolares está estruturado para receber a criança, hoje concebida como sujeito de direitos? (PINTO, 2007, p. 93)

As questões acima se remetem ao problema desta pesquisa no sentido de como acontecem as práticas lúdicas na escola e de como a infância é tratada dentro destas instituições, que hoje devem oferecer o Ensino Fundamental de nove anos, matriculando as crianças de seis anos de idade. Como Joze traz em sua narrativa, por vezes o tempo na escola é um limitante para que o professor realize atividades que envolvam diferentes estratégias, o que as atividades lúdicas necessitam. Repensar este tempo da criança na escola torna-se fundamental, principalmente quando se analisa as práticas de professoras do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Conforme as suas narrativas, as três colaboradoras da pesquisa transformaram suas práticas perante a ampliação do Ensino Fundamental, mesmo que a escola não tenha transformado toda a estrutura e organização. Carlinda trabalha em outra perspectiva principalmente devido ao distanciamento temporal de sua antiga prática de alfabetização para a atual prática no primeiro ano; Marta transformou seus planejamentos mais porque julga o primeiro ano como outra turma, assim como aborda as orientações para o trabalho com as crianças de seis anos de idade; Joze também realizou mudanças na prática, mas, principalmente, devido ao maior tempo disponível para atividades lúdicas nesta nova perspectiva.

O MEC, através dos vários documentos que trazem as orientações legais para a ampliação do Ensino Fundamental, atenta para a questão de não transformar a nova turma de primeiro ano em uma pré-escola ou uma primeira série do Ensino Fundamental de oito anos, mas:

Criar um diálogo produtivo entre a educação infantil e o Ensino Fundamental é um excelente caminho para definir as atividades que as crianças vão desenvolver no primeiro ano e quais são as expectativas de aprendizagem que se tem em relação a elas: só assim todos avançam. (MARANGON, 2007, p.33)

É um “meio campo”, em que estratégias pedagógicas e curriculares se entrelaçam organizando novos princípios, diferentes propostas e outras possibilidades, levando em conta que o primeiro ano não se restringe à alfabetização, mas também ao desenvolvimento das diversas expressões e acesso ao conhecimento nas diversas áreas.

Todas estas mudanças levaram as professoras a se preocuparem no momento em que começaram o trabalho com a turma de primeiro ano. Foi um desafio aceito por Carlinda, embora com preocupações e anseios, como ela relata:

*No início um pouco de preocupação, anseio, mas mesmo assim aceitei o desafio. Daí com a minha experiência desses anos todos, mais leituras, pesquisas, apoio da direção, colegas, amigos, ex-colegas, montei meu plano de trabalho onde fiz uma mistura de tradicional com o construtivismo, e por incrível que pareça deu certo. (Autobiografia Carlinda)*

A professora volta a afirmar que realizou uma “mistura” do trabalho tradicional com teorias mais atuais, que segundo Carvalho (2005), é comum nas práticas docentes, quando se fala de metodologias utilizadas, pois hoje, geralmente, os professores alfabetizadores não estão centrados em um método, uma forma específica de ensinar, mas utilizam-se dos diferentes saberes para construir sua prática.

Marta destaca que ainda existem dúvidas para a realização desta prática no primeiro ano, colocando o que acredita ser atribuição do professor: *“Acredito também que ainda há muitas dúvidas sobre o que realmente é o primeiro ano e se deve alfabetizar ou não. Acredito que cabe ao professor mostrar o caminho sem muita cobrança aos alunos (Autobiografia Marta).*

Ao ser implementado o Ensino Fundamental de nove anos em sua escola, Marta que atuava na antiga primeira série, ficou com o segundo ano do Ensino Fundamental de nove anos. No ano posterior, os gestores escolares resolveram que a professora do primeiro ano deveria ir para o segundo ano com a turma, para dar continuidade ao trabalho e, assim, Marta teve que assumir a turma de primeiro ano do ensino Fundamental de nove anos, com muitas dúvidas, mas também disposta aos desafios. Foi uma mudança inesperada para a professora Marta, que se desafiou em trabalhar com outra perspectiva, outro currículo, outros conteúdos e estratégias. Como salienta Arroyo (2007), quando se refere às reformas que afetam os professores:

*As reformas dos currículos, dos livros de textos, do material didático são mais do que reformas de conteúdos, elas afirmam ou questionam e até orientam auto-imagens de docência. Nós docentes, somos o que ensinamos, nos representamos como profissionais dos saberes e das competências que os currículos, os livros e o*

material didático nos pautam como prática de nossa docência. (ARROYO, 2007, p. 84)

É uma mudança que ultrapassa a escola, a sala de aula e os conteúdos programados, mas que atinge também a imagem que o próprio professor lhe atribui no exercício profissional. De professora alfabetizadora da primeira série, aquela que deve ensinar a ler e escrever como principal atribuição a ela dispensada, para professora do novo primeiro ano, que trabalha com aspectos lúdicos, inserindo as crianças num ambiente alfabetizador. Para Arroyo (2007), essas mudanças provocam “autotransformações” no modo como se constituem e se percebem professora.

Já a professora Joze se propôs a trabalhar com a nova turma de primeiro ano de sua escola:

*Aí eu pedi, disse que já tinha experiência com 1º, e perguntei se não daria pra eu pegar o 1º. Eu me identifico mais, eu acho esse processo de alfabetização, de descoberta deles fantástico. Já trabalhei com 2ª, com 3ª, mas eu me identifico mais com o 1º sabe. Eu acho lindo assim, como acontece o processo, as fases, os níveis, como eles passam de um nível pro outro, qual é o processo, quais as influências que eles tem. Então foi uma opção minha, eu pedi e eu fui atendida. (Entrevista Joze)*

Joze trabalhava com a primeira série em uma escola particular, que geralmente já recebia crianças com seis anos de idade, e ainda nesta época começou a estudar e discutir em um grupo de pesquisa sobre a ampliação e o trabalho com as crianças nessa faixa etária. Assim que a sua escola ampliou o Ensino Fundamental, ela passou a trabalhar com o primeiro ano, e quando foi chamada na escola municipal onde atua, também optou pelo primeiro ano, por gostar do trabalho com essa faixa etária.

O gosto pelo trabalho com a infância destaca-se como motivador das práticas de Joze. Nesse sentido, Freire (1996) contribui:

*Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos (...). (FREIRE, 1996, p. 141)*

Assim, “querer bem” os educandos, gostar de trabalhar com eles, motiva o trabalho da professora e, segundo o autor acima, permite a afetividade e o comprometimento para com os alunos. Certamente, por gostar de trabalhar com estas crianças, Joze cria vínculos afetivos e de responsabilidades com o aprendizado e desenvolvimento delas.

Como foi relatado, as três professoras passaram a vivenciar este desafio do trabalho com a nova turma de alfabetização. Desafio este que transcende à preocupação dos próprios professores, abrangendo também o acompanhamento da escola, bem como a preocupação e a cobrança dos pais. Nesse sentido, as professoras foram instigadas a falar sobre isso: como a escola e os pais estão percebendo o trabalho neste primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos? Quais as exigências, reclamações e/ou aceitações estão tendo?

É um trabalho que ainda vem sendo pesquisado, estudado e elaborado pelos professores, diretores e coordenadores da escola. As três colaboradoras percebem que a escola está aceitando o trabalho e confiando nelas, mesmo porque a própria escola também está aprendendo a realizar este trabalho. Como relata Marta: *“Então eu acho que fica mais a cargo do professor (...). Todo este ano que eu fiquei nesse grupo de estudos, ela [a escola] confiou no meu trabalho, ela não opinou”* (Entrevista Marta).

Se os professores e a escola, que muitas vezes pesquisam e participam de formação, ainda estão aprendendo e possuem dúvidas em relação às mudanças referentes ao didático-pedagógico e demais aspectos do primeiro ano, mais dúvidas têm aqueles pais que querem acompanhar o desenvolvimento dos filhos e pouco sabem sobre a ampliação. As três professoras se manifestaram no mesmo sentido:

*Teve pais que aceitaram numa boa, que a gente foi conversando, fazendo reuniões, explicando. E teve pais que não aceitaram, teve um pai que não aceitou e até, inclusive, tirou o aluno da turma porque ele não aceitou, porque ele queria uma alfabetização bem tradicional pro filho dele, ele achava que ele tava ali só pra brincar e que isso não ia levar a nada. E no início muitos pais acharam isso, me cobraram; muitas mães vieram conversar, foi bastante cobrança da parte dos pais. Porque as crianças, muitas vezes, chegavam em casa com o caderno só com a data e o tipo de atividade né, daí elas perguntavam: - Professora, quando eles vão aprender a escrever? (Entrevista Carlinda)*

*Eu lembro que teve a mãe de uma menina que ela me disse assim: - Meu Deus, mas é que não foi assim que eu aprendi isso, essas coisas que tu está dando agora eu não consigo nem ajudar ela a fazer, porque não é a mesma coisa. (...) Sabe, ela achou que aquelas atividades não iam facilitar pra menina, ela imaginava que eu tinha que trabalhar o alfabeto, trabalhar os pedacinhos, assim sabe, essas questões assim. Depois que ela viu que a menina aprenderia de outra forma também né. (Entrevista Marta)*

*esses dias uma mãe chegou apavorada e disse (...) que a filha tinha colocado pra palavra “peixinhos” o “P”, o “X”, o “E” e eu havia colocado coraçãozinho. Aí eu disse que na primeira reunião eu havia explicado, e falei que a filha estava em um estágio avançado (...). Ela não aprende a ler sem saber nada e começa a ler de repente. É um processo, não te preocupa, não está certo, nem está errado, é uma construção dela e pra este momento é ótimo. Eu sempre tive muito apoio dos pais, sempre foi bem tranqüilo, quando eles vem todos apavorados, eu explico e peço que eles não comparem, porque todas as crianças vão passar por essas fases, mas uns antes e uns depois, não pode comparar com o irmãozinho, com o filho da vizinha, porque o processo é dele e ele vai caminhar diferente, não adianta. (Entrevista Joze)*

São semelhantes os relatos a respeito das reações dos pais, pois eles querem ver “resultados” da escolarização de seus filhos, principalmente quando ingressam no Ensino Fundamental, o que pra eles pressupõem que chegou a hora de, definitivamente, serem alfabetizados. Na narrativa de Carlinda, expõe-se um caso que a criança foi até retirada da escola pelo pai não aceitar a maneira como estava sendo conduzido o primeiro ano. A professora acredita que os pais querem uma alfabetização mais tradicional, para que possam entender e ver resultados.

E quando fala de uma “alfabetização mais tradicional”, Carlinda refere-se ao processo de memorizar o símbolo, sem contextualização, enchendo o caderno de cópias e repetições, o que enfatiza a codificação e decodificação, não observando a complexidade do processo de alfabetização. Segundo Simó;Roca (1991, p. 150), “Ler é um ato complexo que correlaciona informações visuais e não-visuais (...) e cujo objetivo é alcançar o significado expresso linguisticamente”.

No entanto, ao chegar em casa sem as atividades tradicionalmente feitas no caderno, os pais acham que suas crianças não estão aprendendo na escola, pois não estão decorando as letrinhas, repetindo seus sons e as copiando no caderno para treinar o traçado.

Nesse mesmo sentido, Marta relata a respeito de uma mãe que reclamou não ser da mesma forma como ela aprendeu na época em que foi alfabetizada, o que também demonstra o desejo por uma alfabetização tradicional. Isso ocorre por falta de conhecimento da mãe a respeito da evolução dos estudos em relação à alfabetização, que além do entendimento dos símbolos, deve abordar o sentido da leitura e escrita.

Conforme Barbosa (2006, p.53), “a alfabetização vai além das letras, das sílabas, que às vezes são arbitrárias, descontextualizadas, abstratas – precisam de textos e contextos”. Trabalhar com o contexto dos alunos, com assuntos que os interessa aprender, com “outras formas” de ensino, como relatou Marta, “dá certo”.

Nos relatos de Jose sobre os pais de seus alunos, também aparece a concepção de ensino-aprendizagem tradicional quando relata uma mãe descontente com a correção da professora: como pode dar certo para uma palavra que está errada, que falta letras? A professora Jose coloca que busca explicar aos pais todo o processo de alfabetização, na perspectiva de construção e de formação de hipóteses, segundo as teorias de Emília Ferreiro e

Ana Teberosky (1985), em “Psicogênese da Língua Escrita<sup>28</sup>”, mas nem sempre os pais compreendem, vindo a aceitar só depois quando percebem a evolução do filho.

Os pais, na maioria das vezes, não compreendem o que Simó;Roca (1991, p. 150) explicitam como ler: “é uma atividade cognitiva complexa, é um processo constante de geração e verificação de hipóteses a partir de diversos indicadores”; eles também não compreendem que o primeiro ano não é a antiga primeira série, na qual todos tinham que se alfabetizar para passar de ano.

Conforme Beauchamp (2005, p.42), “a intenção não é alfabetizar no primeiro ano. Mas se isso acontecer, ótimo. Esse aluno vai ter dois anos para se desenvolver no mundo da escrita e leitura. Se ele nunca havia freqüentado uma escola, terá uma chance importante”. Assim, ao mesmo tempo em que o mundo da leitura e da escrita será abordado nas aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, as crianças não terão a obrigatoriedade de sair lendo e escrevendo em apenas um ano de escolarização, tendo mais tempo para a consolidação de aprendizagens significativas prazerosas e muito importantes para o decorrer de sua escolaridade.

As fases do desenvolvimento infantil não devem ser “ignoradas” por esta política que antecipa o ingresso na escola, pois há cuidados essenciais para com a infância que devem ser praticados. Assim, as práticas das alfabetizadoras precisam ser explicada para os pais, para que eles possam compreender as novas perspectivas, bem como as novas orientações para o primeiro ano. Principalmente, os pais precisam entender que é necessário partir dos conhecimentos prévios das crianças, abordar não apenas as letras, não apenas o ato de ler e de escrever nas aulas, mas também todas as possibilidades que a leitura abrirá para os alunos e o conhecimento das formas de utilizar a escrita.

Nessa perspectiva, Ferreiro (2001, p.102) contribui dizendo que “a pré-escola deveria permitir a todas as crianças a liberdade de experimentar os sinais escritos, num ambiente rico em escritas diversas, ou seja: (...) brincar com a linguagem para descobrir semelhanças e diferenças sonoras”. Nesta nova classe de crianças de seis anos de idade não se pode perder estes aspectos da pré-escola, pois como aponta Barbosa (2006), deve-se relevar a importância do lúdico:

Nossas crianças têm direito à brincadeira; à atenção individual; a um ambiente aconchegante, seguro e estimulante; ao contato com a natureza; à higiene; à saúde; a

---

<sup>28</sup> Dentro desta perspectiva, Ferreiro;Teberosky (1985) afirmam que a criança constrói a leitura e a escrita passando por várias etapas, tais como: Pré-silábica, Silábica, Silábica-alfabética e Alfabética. Em cada etapa, a criança formula hipóteses que possibilitam a evolução de uma etapa para a outra, dentro desse processo da construção da lecto-escrita.

uma alimentação sadia; ao desenvolvimento de sua curiosidade, imaginação e capacidade de expressão; ao movimento em espaços amplos; à proteção; ao afeto; à amizade; à expressão de seus sentimentos; à uma atenção especial durante seu período de adaptação; ao desenvolvimento de sua identidade cultural, racial, religiosa e de gênero. O parecer e a resolução do CNE sobre a educação infantil demonstram essa interlocução profunda entre os direitos da cidadania, da aprendizagem e da pedagogia. Porém, esse avanço conceitual ainda não está presente no ensino fundamental. (BARBOSA, 2006, p. 52)

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos proporciona este espaço para a maior discussão da infância neste contexto. Assim, surge a preocupação em conhecer o ‘como’ os alfabetizadores atuam frente a essas questões, e o quanto estes docentes levam em consideração os espaços de consolidação do processo de alfabetização, ao mesmo tempo em que não deixam se perder o espaço das experiências lúdicas.

Há uma preocupação frente ao trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental, uma vez que nas resoluções e pareceres do CNE (1998, 2005a, 2005b, 2005c, 2006, 2007a, 2007b, 2008), bem como nas orientações do MEC (BRASIL 2004a, 2004b, 2006, 2007) a proposta aponta para a necessidade de envolver atividades com dimensões lúdicas, tendo o cuidado com a infância e o seu desenvolvimento.

Nesse sentido, precisamos desconstruir alguns mitos sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, como por exemplo, a idéia de que ao ingressar na primeira série as brincadeiras devem ser diminuídas e os alunos deverão ficar mais tempo sentados a fim de que possam treinar suas habilidades e ter êxito para aprender a ler e escrever. (SANTOS, 2008, p. 17)

A atenção dos alfabetizadores deve-se voltar para a qualidade do ensino-aprendizagem e a vivência da infância diante das mudanças estruturais ocorridas na Educação Básica. Nesse sentido, conforme o Parecer nº 39 de 08 de agosto de 2006, o CNE (2006, p. 4-5) refere que “a legislação e as normas estabelecidas não se ocuparam, exclusivamente, com aspectos formais. Ocuparam-se, acima de tudo, com o direito da criança de ser criança (...)”.

Os alunos que não tiveram acesso à educação infantil devem ter um tratamento apropriado ao seu início de escolarização; assim também, aquelas que fizeram a educação infantil, não devem sentir um impacto muito grande das mudanças pedagógicas ao entrarem no Ensino Fundamental. Nesse sentido, o MEC (Brasil, 2004a, p. 21) afirma que “é necessário assegurar que a transição da educação infantil para o Ensino Fundamental ocorra da forma mais natural possível, não provocando nas crianças rupturas e impactos negativos no seu processo de escolarização”. Refletindo sobre estas questões, Arroyo afirma que:

Só tem sentido incorporar uma criança no ensino fundamental se você estiver preocupado com a totalidade de seu desenvolvimento. Não é para diminuir a repetência e aumentar a escolarização pura e simplesmente. É por respeito ao tempo da infância. Está faltando a pedagogia dar importância aos tempos de vida e não se preocupar apenas com os conteúdos. (ARROYO, 2005, p.36)

Arroyo (2005) ressalta, também, que se for para manter as instituições tradicionais e conteudistas, a ampliação do Ensino Fundamental não é a solução para os problemas que se vem enfrentando a educação brasileira, mas sim uma escolarização prematura em um sistema de ensino falho. É fundamental conhecer o perfil e as necessidades das crianças aos seis anos de idade.

Dessa forma, a questão central não é o questionamento do ingresso da criança de seis anos no Ensino Fundamental, mas o como estas crianças estão sendo recebidas pelas instituições e se as práticas pedagógicas são coerentes com a sua fase de desenvolvimento.

Mas muitos professores ainda perguntam: o melhor é que elas estejam na educação infantil ou no Ensino Fundamental? Defendemos aqui o ponto de vista de que os direitos sociais precisam ser assegurados e que o trabalho pedagógico precisa levar em conta a singularidade das ações infantis e o direito à brincadeira, à produção cultural tanto na educação infantil quanto no Ensino Fundamental. (KRAMER, 2007, p. 20)

É inquestionável a relevância de envolver o lúdico no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, para que a construção da lecto-escrita seja vivenciada de maneira prazerosa e significativa, de acordo com as capacidades e desejos de aprender a partir do brincar. Borba (2007) refere-se que há uma enorme possibilidade de envolver as atividades lúdicas no contexto escolar, permitindo a fruição, a decisão, a escolha e a descoberta por parte dos alunos.

Também as colaboradoras da pesquisa, ao serem questionadas sobre suas práticas, demonstraram preocupação com a utilização de atividades numa perspectiva lúdica. Para Carlinda:

*(...) tem muito professor que trabalha em cima disso. E tem muito professor que reluta e que não gosta de fazer isso porque a parte lúdica eu acho que dá mais trabalho para o professor né. E, por incrível que pareça, nós temos na nossa classe muito professor acomodado, que prefere enquanto menos coisas fazer melhor. E onde tiver o lúdico, é onde mais funciona. (Entrevista Carlinda)*

Percebe-se na fala de Carlinda que ela reconhece que trabalhar com o lúdico requer tempo para preparar e desenvolver as atividades e criatividade para elaboração dos planos de aula.

É importante ressaltar que o “lúdico” não precisa resumir as atividades que surgem em meio às outras atividades em sala de aula, mas pode ser uma perspectiva de trabalho que está impregnada nas práticas de professoras que se propõem a utilizá-lo. A prática pedagógica do (a) professor (a) pode apenas abranger atividades lúdicas em momentos específicos e de forma restrita a determinados jogos pedagógicos, brinquedos e brincadeiras conhecidas, em que o lúdico será um elemento a parte. Ou mais que isto, o (a) professor (a) pode ter uma metodologia de caráter lúdico nas suas práticas pedagógicas, em que os jogos, brinquedos e brincadeiras serão elementos balizadores de todas as atividades.

(...) uma escola que tem o “brincar” como foco de preocupação, tendencialmente pode favorecer a manifestação dessa atividade no seu cotidiano. Se o brincar é permitido para todas as crianças, de todas as idades, é possível considerar que nessa escola, não haveria rupturas quando uma criança passa da turma de seis anos para a turma de sete anos, ou seja, não haveria descontinuidade na compreensão da infância. (SHNEIDER (2007, p. 191)

Quando a preocupação com o lúdico está entrelaçada com a crença na melhor aprendizagem do aluno e o respeito à infância, certamente os professores se instigam mais para a utilização desta perspectiva, buscando um melhor desempenho de sua turma.

As atividades lúdicas na escola precisam ser vistas como elementos fundamentais para o desenvolvimento infantil, contribuindo para a aprendizagem e formação das crianças no momento em que estão inseridas no contexto das atividades propostas pelo (a) professor (a), na organização da sala de aula e da escola, imersas nos conteúdos da grade curricular de forma que sejam atividades praticadas não com um intuito único de se divertir, ou de criar, ou de se movimentar, ou de aprender determinado conteúdo. Como considera Marta em sua narrativa a seguir:

*Eu considero muito importante pra aprendizagem, acho que é muito mais fácil aprender dessa maneira, de uma forma mais prazerosa para a criança e eu acho que ela vai aprender muito mais e vai lembrar mais com aquela atividade do que de outras formas, como a memorização. (Entrevista Marta)*

Abordar um conteúdo por meio de um jogo, de uma história, de uma dramatização ou de uma brincadeira; permitir que os alunos expressem seus desejos, suas angústias, suas dúvidas. Assim, é interessante planejar atividades que ressaltem as características da turma, de

forma a contribuir no desenrolar de um determinado conteúdo; permitir a expressão das crianças por meio da linguagem, da imaginação e do movimento ao abordar atividade com conteúdos da grade curricular; construir brinquedos com os alunos, inventar novas brincadeiras e jogos com regras ditadas pelos próprios alunos abordando as áreas de conhecimento e os conteúdos programáticos.

Os exemplos acima são formas de abordar o brincar nas práticas pedagógicas da escola como elemento de importante contribuição para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Para Schneider (2007), a escola pode dar a oportunidade para a criança brincar, propiciando a manifestação desta atividade na sua vida. Para o autor, pode-se considerar que na escola em que o brincar é focalizado não há rupturas no momento da criança passar de um ano para o outro. Nesta escola estaria se produzindo o ideal de infância.

Para tanto, a preocupação constante do professor em incluir as atividades em uma perspectiva lúdica, prazerosa e significativa é de extrema relevância. Nesse sentido, aponta-se as narrativas da professora Joze:

*E nas atividades mais dirigidas também o tema parte da ludicidade. Sempre que eu posso, eu trabalho com o brincar, e as brincadeiras não dirigidas, de imaginação. E eu observo muito, tem aqueles que não querem brincar, que não se inserem no grupo, aí a gente tem que começar a partir do que eles gostam. (Entrevista Joze)*

*Uma preocupação como professora, eu sempre tenho, assim: - vamos brincar, vamos jogar, vamos conciliar isso da melhor maneira possível com coisas, que a gente chama coisas "sérias", entre aspas, porque o brincar não deixa de ser sério. O brincar é sério, as brincadeiras, as crianças vão trocando, tudo isso é sério. O trabalho em grupo, tudo isso é aprendizagem. E a gente tem esse olhar as vezes: - ah, que agora é a hora da brincadeira e depois a hora de... (Entrevista Joze)*

Acredita-se que o lúdico contribui para a aprendizagem infantil quando inserido na metodologia do professor, quando passa a ser um elemento mediador entre a aprendizagem, o prazer e o significado, presente em todas as atividades de sala de aula de forma a contribuir para que a aula seja vivenciada e realizada de forma mais espontânea, criativa e prazerosa para o aluno.

Dessa forma, as três professoras referem-se ao lúdico como uma possibilidade de aprender, de conduzir as situações e os conteúdos na sala de aula. O brincar, por vezes visto como algo não sério e não produtivo, como um momento de descanso em sala de aula, para as professoras colaboradoras da pesquisa podem sim ter uma ligação com um aprendizado significativo.

Entretanto, cabe destacar a perda gradativa do mundo “faz-de-conta” entre as crianças, devido às práticas da infância que cada vez menos envolvem o lúdico. Na escola esta questão é freqüente, pois as atividades monótonas, cansativas e passivas de um modelo tecnicista e racionalista de educação ainda são bastante presentes. Nesse sentido, segundo Barbosa (2006, p.52), “ao chegar às escolas as crianças são vistas muito mais como alunos do que como crianças; como pessoas que precisam dominar conteúdos, e não como crianças que precisam consolidar aprendizagens concretas e construir um pensamento simbólico”.

Cada vez mais, as crianças são consideradas o “futuro” da sociedade e são preparadas para serem adultos bem sucedidos. Neste processo, valoriza-se o acúmulo de tarefas desde cedo, em que a criança tem que demonstrar a responsabilidade e a competitividade mesmo recém estando na primeira infância.

Diante disto, transformam-se a forma de lidar com os pequenos e, na maioria das vezes, a escola torna-se o lugar onde ele é preparado para competir, para ser melhor que o colega, para se destacar das demais crianças. São visões de uma infância pressionada frente às exigências sociais. Levantar pipa, pular sapata, fazer bonecas e carrinhos, construir casinhas, brincar de peteca, três marias, bolita, etc. são atividades que hoje não se encontram muito.

As colaboradoras da pesquisa foram chamadas a narrar sobre as atividades de quando eram criança, na seguinte perspectiva: vocês costumam passar para seus alunos alguma das atividades de quando você era criança? Por quê?

Ao ser questionada, Carlinda logo respondeu que não. Lembrando o quanto ela gosta de trabalhar com cantigas e com construção de materiais, instigou-se mais a memória desta professora: E cantigas de roda? Construção de brinquedos? Assim, Carlinda recorda:

*(...) as cantigas de roda que eu brincava lá, são as mesmas que a gente brinca hoje. Isso sim, e também algumas brincadeiras, por exemplo, este ano foi bem interessante porque a gente construiu alguns brinquedos que eu brincava: a gente fez a peteca com pena de galinha e sabugo. Era uma coisa que eu brincava lá fora e as crianças não conheciam, sabe. Então até que alguma coisa a gente resgata.*  
(Entrevista Carlinda)

Esse trabalho de resgate de algumas coisas de sua época abrange a aproximação de uma cultura, de um período específico e de determinados lugares. São brinquedos e brincadeiras que, na maioria das vezes, fizeram parte da infância dos pais, tios e avós destas crianças, mas que hoje não existem mais no meio infantil, no qual o computador, a internet, o vídeo game e os brinquedos industrializados fizeram morada.

A professora Carlinda busca na sua memória as brincadeiras de roda que são resgatadas em alguns momentos das aulas, bem como reconstrói brinquedos de sua época com

materiais diversificados. Este trabalho de resgate referido pela professora Carlinda, foi sistematizado nas práticas da professora Marta, que conta:

*a gente fez um trabalho de resgate de brincadeiras de antigamente e de hoje, do meu tempo, do tempo dos avós, dos pais, e a gente brincou, fez essas brincadeiras. Então a gente criou a peteca, que é uma brincadeira que tem crianças que nem conhecem. E várias, assim, a amarelinha, cinco marias. E eu acho importante isso porque elas vão crescer sem conhecer esse tipo de brincadeira, se a gente não resgatar, né. (Entrevista Marta)*

Os pais, hoje, não têm esta preocupação em ensinar estas brincadeiras às crianças, como se fazia antigamente, quando o brincar era repassado pela transmissão oral. Atualmente, a TV torna-se a maior transmissora de atividades e conteúdos para as brincadeiras das crianças. A professora Marta ressalta na narrativa acima que “*elas vão crescer sem conhecer esse tipo de brincadeira, se a gente não resgatar*”, pois não há preocupação dos pais em ensiná-las, até mesmo pela crença de que são brincadeiras antigas e as crianças não vão se interessar.

Mas questiona-se: será que as crianças não vão se interessar pelas brincadeiras da época de seus pais e/ou avós? A professora Joze também relata sua prática, enfatizando a forma como trabalha, o que instiga os alunos a perceberem as mudanças ocorridas nas formas de brincadeiras. Conforme Joze:

*Sempre durante o ano a gente faz resgate de brincadeiras antigas. Isso faz parte do meu planejamento. Cada um traz a sua brincadeira preferida, eu trago a minha, a gente trabalha as coisas que mudaram. Na aula, normalmente, eu procuro priorizar pelo menos um momento da aula que reporte a atividades espontâneas deles, por exemplo, movimento, porque criança é movimento, então eles não vão ficar a tarde inteira ali e nem eu quero que fique, mas tem momento que tem que ouvir e isso eu cobro bastante deles. Mas durante o ano eu sempre procuro resgatar o brincar, valorizar o que eles fazem. (Entrevista Joze)*

Dessa forma, Joze salienta a importância de “*mostrar outros meios de criar nossos brinquedos, lembrar outros brinquedos, ver com os pais como era, o que a gente pode resgatar, sei lá, tem coisas legais pra fazer*” (Entrevista Joze). No entanto, essas atividades são, muitas vezes, negligenciadas nas práticas docentes, e assim as crianças vão perdendo a motivação em estar nesta escola que limita as possibilidades de imaginação, que não oferece motivação nem prazer em aprender, que não admite atividades nas quais a expressividade, a espontaneidade e a brincadeira estejam presentes.

O desejo de conhecer vai dando lugar à obediência rígida de regras; o colorido da curiosidade infantil vai perdendo sua cor, tornando-se um espaço branco, preto ou verde, refletindo as cores da sala e do quadro negro; o entusiasmo inicial perde-se ao

longo dos anos escolares e a criança passa a freqüentar a escola porque está instituído que se trata de uma obrigação. Inicia-se assim o processo de distanciamento progressivo entre aprendizagem, desejo e felicidade. (ANTUNES, 2007, p.83)

É urgente a necessidade de repensar as práticas no Ensino Fundamental, embasando-se na perspectiva de uma alfabetização mais significativa e de infâncias mais dignas, com prazer em aprender, sem que a curiosidade seja reprimida e com o direito de brincar. Como aponta Kramer (2007), ao mesmo tempo em que a sociedade possui um vasto conhecimento teórico sobre a infância, não sabe lidar com as crianças. Para Kramer (2007, p. 14), “refletir sobre esses paradoxos e sobre a infância, hoje, é condição para planejar o trabalho na creche e na escola e para implementar o currículo”.

Muitos teóricos escrevem sobre a infância, sobre como ela vem sendo tratada no decorrer dos tempos, assim também há teorias sobre o desenvolvimento das crianças, a construção de conhecimentos e sua aprendizagem. Mesmo assim, ainda não se sabe como lidar em situações determinadas. É importante rever a história da infância e a maneira como ela é, hoje, conceituada, para que se possa elaborar estratégias e planejamentos para lidar com as crianças que freqüentam o Ensino Fundamental. Nascimento (2007, p.25) aponta: “quem são as crianças hoje? Tal pergunta é fundamental, pois encaminha o debate para pensarmos tanto sobre as concepções de infância que orientam as práticas escolares vigentes, quanto sobre as possibilidades de mudança que este momento anuncia”.

“Quem são as crianças de hoje?” Essa questão foi abordada por duas colaboradoras da pesquisa. Carlinda e Joze abordaram as mudanças da infância e, com isso, a necessidade de transformações na prática docente:

*hoje tu tem que correr atrás, porque as crianças estão muito espertas, tu tem que ter novidade pra cativar eles, tu não pode ir com coisas que não vá chamar a atenção deles, que não sejam coisas da época, recentes né. Porque tu concorre com uma internet, tu não pode parar. E antigamente não era assim, a criança era mais bitolada, mais a parte. Hoje eu vejo que eles são muito espertos e tu tem que correr atrás, tu tem que ter novidades, todos os dias tu tem que ter novidades. E até dentro da tua metodologia de trabalho, se tu for trabalhar e não tiver novidades, como um cantinho diferente, um joguinho... (Entrevista Carlinda)*

*eu percebo que na infância se perdeu algumas coisas, por isso a escola é um espaço importante pra isso, sabe, porque elas não tem em casa, e eu acho que não tem que colocar a culpa em ninguém porque a gente tem que trabalhar com a realidade que a gente tem, e a partir do que a gente está constatando e analisando. Temos que problematizar com eles: como pode ser diferente, qual o desenho que mais gosta, mas porque, o que tem de bom, o que a música tem de legal, porque vocês gostam desta e não gostam da outra, o que tem de ruim. (Entrevista Joze)*

Defende-se a escola como um lugar das crianças vivenciarem sua infância, que pode dar oportunidade para a criança vivenciar atividades lúdicas como a atividade central deste período da vida, presente em todos os demais exercícios e ocupações, tornando-se um espaço privilegiado para as infâncias atuais. No entanto, Pinto (2007, p. 100) afirma que nas escolas “é o adulto quem organiza o tempo e o espaço da criança, criando regras de convivência sem a participação das mesmas que acabam indo muitas vezes de encontro aos interesses das crianças”. Assim, essas instituições nem sempre possuem uma organização que garanta as especificidades das crianças.

Coloca-se o desafio aos alfabetizadores de pensar a infância e de construir práticas lúdicas:

Pensar sobre a infância na escola e na sala de aula é um grande desafio para o ensino fundamental que, ao longo de sua história, não tem considerado o corpo, o universo lúdico, os jogos e as brincadeiras como prioridade. Infelizmente, quando as crianças chegam a essa etapa de ensino, é comum ouvir a frase “Agora a brincadeira acabou!” (NASCIMENTO, 2007, p.30).

Acredita-se que as possibilidades, as estratégias e as práticas para a alfabetização no Ensino Fundamental de nove anos devem ser pensadas e construídas a partir das concepções das professoras alfabetizadoras em relação à infância. As narrativas mostram que as colaboradoras da pesquisa percebem as mudanças ocorridas na infância ao fazerem o movimento de repensá-la na sua época e no momento atual, percorrendo na memória as atividades lúdicas que vivenciaram e repensando as que são vivenciadas pelas crianças que hoje elas conhecem.

Diante disso há uma percepção das colaboradoras de que a prática lúdica está se perdendo, ou se configurando de outra forma; também há a percepção da responsabilidade que possuem frente às crianças de seis anos de idade, no ensino Fundamental de nove anos, hoje. Assim, elas narram a representação de infâncias esquecidas pelos pais, de crianças com muitos brinquedos, mas que não brincam, da falta de espaço, do excesso da televisão e dos jogos eletrônicos e da impotência da escola em chamar essa criança a aprender. O lúdico, para as colaboradoras, está nas lembranças mais antigas, nas brincadeiras que viviam e nos brinquedos que construíam quando crianças, e assim as três professoras relatam que buscam com certa “nostalgia” de uma infância vivida, a implementação de práticas lúdicas em suas aulas.



## **6 REFLEXÕES FINAIS: AS INFÂNCIAS E AS PRÁTICAS LÚDICAS EM QUESTÃO**

Esta pesquisa foi realizada a partir de problemáticas que surgiram no decorrer de práticas e estudos relacionados à alfabetização, com um olhar especial às infâncias e às práticas lúdicas vivenciadas em um contexto que passa por modificações devido à ampliação do Ensino Fundamental para nove anos. Nesse sentido, no decorrer do trabalho de investigação, houve uma busca constante das concepções de infâncias e atividades lúdicas e de como estas concepções se refletem nas práticas das alfabetizadoras.

A metodologia qualitativa, a partir da reconstrução das histórias de vida pessoal e profissional das colaboradoras, permitiu a aproximação com algumas percepções, tendo as autobiografias e as entrevistas semi-estruturadas como instrumentos eficazes que permitiram às professoras se pronunciarem em relação às suas vivências infantis e lúdicas. A partir destas estratégias, foi possível investigar e se aproximar de algumas concepções construídas frente a essas temáticas, o que foi o objetivo central de todo este trabalho.

As professoras Carlinda, Marta e Joze tornaram públicas suas vivências desde a infância, sua formação e práticas docentes, mostrando os saberes construídos nesta caminhada e revelando percepções de infâncias e de práticas lúdicas. As colaboradoras narraram suas infâncias, os brinquedos e as brincadeiras que delas fizeram parte; adentraram-se em seus processos formativos, nas escolhas vivenciadas e saberes produzidos; e revelaram suas práticas docentes, suas angústias e satisfações para com o trabalho no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

Nas narrativas das três colaboradoras da pesquisa percebeu-se uma infância de liberdade, de imaginação, de criatividade e de espaços e tempos favoráveis para a vivência de atividades lúdicas. Atividades estas que são por elas configuradas pelos brinquedos que construam, pelas brincadeiras que criavam, pelos grupos de amigos com os quais brincavam. Embora que em toda a história da infância se mostre formas de negligência com as crianças, cada colaboradora relatou que vivenciou cuidados especiais e oportunidades de desenvolvimento integral durante a sua infância. Acredita-se que elas realmente tiveram uma infância diferenciada, cada uma com suas singularidades, ou então conseguiram ressignificar suas vivências de forma positiva.

Assim, quando se pronunciam em relação às infâncias de hoje, as professoras mostram-se impressionadas pelas rápidas e diversas mudanças, visto que seus alunos e/ou filhos vivem em lugares mais fechados, com menos possibilidades de movimentos e brincadeiras que necessitam espaço. Muitos ficam horas na frente da TV, na internet ou nos jogos eletrônicos, e é mais difícil juntar grupos de crianças para brincar devido aos espaços reduzidos. As brincadeiras e brinquedos de antigamente, de um modo geral, não existem mais devido à falta de tempo da maioria dos pais para repassá-los, bem como a falta de vontade de algumas crianças em conhecê-los por causa da valorização demasiada dos brinquedos eletrônicos e apresentados pela mídia.

Essas crianças as quais as professoras têm contato vivenciam novas relações, recebem muitas informações num ritmo mais acelerado, estão interligados através dos novos meios de comunicação, nem sempre possuem uma recomendação ou proteção da família em relação aos amigos e/ou às formas de brincar. As professoras vêem as infâncias como vítimas de uma sociedade capitalista, de pais desinformados, ou por vezes, despreocupados. Nas concepções que elas têm de infâncias perduram as imagens de quando eram crianças, nada remotas, mas bem vivas e ressignificadas; percepções alegres, prazerosas e significativas. Entrelaçadas a estas, encontram-se as imagens das crianças de hoje; percepções também alegres, prazerosas e significativas, mas inquietantes e que estimulam a preocupação e a vontade de mudar alguns aspectos.

O que se percebeu que falta a estas professoras é a percepção de que a inocência, a curiosidade, a imaginação e a fantasia das crianças de hoje não se acabou; pelo contrário, continuam inerentes ao “ser criança”. Mudaram-se apenas a realidade onde elas vivem e, com isso, a forma como elas demonstram sua inocência, sua curiosidade, imaginação e fantasia, bem como a forma como brincam. Nada disso se perdeu no mundo da criança, apenas modificaram-se as formas como são vivenciados esses sentimentos e costumes infantis.

Analisando as narrativas de escolarização e formação docente das colaboradoras da pesquisa, percebe-se que a infância e o brincar desaparecem de suas histórias frente às práticas conservadoras dos antigos mestres na escola primária e frente à falta de discussão destes elementos na formação docente. Assim, as professoras vivem em uma contradição: no mesmo tempo que sabem da importância do lúdico e de trabalhar aspectos da infância que tiveram, não possuem embasamento de sua escolarização e formação docente para trabalhar com práticas que respeitem a infância e valorizem o lúdico. Nesse sentido se estabelece um certo distanciamento em relação às questões de infância. Trabalhar numa perspectiva lúdica

requer muitos conhecimentos frente às necessidades infantis, à imaginação, à criatividade e à espontaneidade das crianças; muita paciência com as atividades que envolvem movimento, linguagem, expressões corporais e simbólicas.

Em alguns momentos, as colaboradoras mostram a importância e a preocupação de retomar aspectos das infâncias que tiveram, das brincadeiras, dos brinquedos, da imaginação, da criatividade e da liberdade vivenciadas por elas enquanto crianças. No entanto, esta é uma atividade complexa, que se perde em meio às lembranças e à herança de uma escolarização focada na transmissão/recepção de conhecimentos e uma formação docente fechada aos elementos lúdicos. É mais difícil professores que nunca tiveram a infância, os jogos, os brinquedos e as brincadeiras contemplados em sua formação construírem práticas que contemplem estes assuntos.

Em suas práticas como alfabetizadoras, as colaboradoras possuem vivências diferentes. Enquanto Carlinda inicia com uma prática tradicional, centrada em suas experiências e nos conhecimentos do senso comum, Marta começa também com aspectos tradicionais, mas enfatizando as teorias e a busca de formação profissional. Já a professora Joze inicia com grande facilidade de estabelecer a relação teoria *versus* prática, produzindo saberes pedagógicos, que segundo Tardif (2002), são possíveis através da reflexão. Uma característica que estas professoras possuem em comum na prática docente é a preocupação com as transformações da infância e com os aspectos de caráter lúdico, preocupação esta que se articula à inquietação frente às mudanças necessárias para a ampliação do Ensino Fundamental.

Nessa perspectiva, as professoras colaboradoras desta pesquisa se mostraram disponíveis a repensar suas práticas frente às leis e orientações para o Ensino Fundamental de nove anos: Carlinda relatou que não tem conhecimento formal do que estes documentos apontam, seguindo instruções de comentários e trocas de conhecimentos sobre esta implementação; Marta teve algumas orientações no curso que realizou, oferecido pela SMED/SM; Joze obteve informações no grupo de pesquisa da UFSM que participou. Mesmo assim, são muitos os desafios destas legislações criadas pelo MEC serem incorporadas no cotidiano escolar.

Mesmo diante dos desafios, todas as preocupações com a infância e o brincar das colaboradoras são projetados para as práticas com o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos. Percebe-se nas narrativas das colaboradoras que o trabalho numa perspectiva

lúdica é dificultado devido à defasagem na formação e na escolarização dessas professoras, as quais foram frutos de práticas tradicionais e da escassez de atividades lúdicas.

Diante de tantas mudanças, tanto na política pública, como na clientela escolar, é fundamental que a escola não seja a mesma daquela em que se estudou há 40, 30 ou 20 anos atrás. Precisa-se que os próprios professores aceitem incorporar estas mudanças e passem a buscar práticas que sejam coerentes com a realidade de hoje; e também necessita-se da sensibilidade para formar professores para a realidade em questão.

As leis e as orientações do Ministério da Educação para o Ensino Fundamental de nove anos precisam ser estudadas mais profundamente entre os professores e gestores, bem como precisam ser conhecidas pela comunidade escolar. Pode-se perceber que os pais ainda não conhecem e não entendem a implementação do novo primeiro ano do Ensino Fundamental. Há uma exigência, principalmente dos pais, para que a alfabetização ocorra no primeiro ano do Ensino Fundamental, visto que é uma realidade instituída na sociedade.

Cabe aos professores conhecer mais, estudar e repassar as modificações que devem ocorrer no início do Ensino Fundamental, visto que a Lei 11274/2006 estabelece este ano de 2010 como prazo para as modificações. Esta investigação mostra que, como educadores, ainda é possível estabelecer a reflexão das infâncias existentes e das práticas lúdicas pertencentes às crianças, a partir da retomada de concepções, repensando as práticas docentes para um presente que amenize os problemas infantis que a história mostrou e que atualmente se vivencia. Assim, é possível uma prática cada vez mais relevante para o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos.

## 7 REFERÊNCIAS:

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Pesquisa (auto)biográfica – tempo, memória e narrativas. In.: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). **A aventura (auto) biográfica: teoria e empiria**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

ALMEIDA, Cristiane Silva de. As políticas educacionais brasileiras: uma reflexão sobre a formação continuada em Belém a partir de 1998. In.: **Revista Eletrônica Trabalho e Educação em perspectiva**, Nº 2, NETE – Núcleo de Estudos Sobre Trabalho e Educação da FaE-UFGM, 18 de maio de 2006. Disponível em [http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno\\_2/as\\_politicas\\_educacionais\\_brasileiras\\_artigo09.pdf](http://www.fae.ufmg.br/cadernotextos/backup/artigos/caderno_2/as_politicas_educacionais_brasileiras_artigo09.pdf). Acesso em setembro de 2009.

ALVES, Rubens. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

ANDRÉ, Marli D.A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

ANDERSON, Stephen E ; THIESSEN, Dennis. Comunidades docentes em transformação : a tradição da mudança nos Estados Unidos. In. : TARDIF, Maurice ; LESSARD, Claude. **O Ofício de Professor : história, perspectivas e desafios internacionais**. /tradução Lucy Magalhaes. 2 ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2008.

ANTUNES, Helenise Sangoi. **Ser aluna, ser professora : uma aproximação das significações sociais instituídas e instituintes construídas ao longo dos ciclos de vida pessoal e profissional**. Porto Alegre, UFRGS.

\_\_\_\_\_, et al. A formação inicial de professores e a construção dos sentidos de proteção à infância. In.: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Anais do I Curso de formação de profissionais da educação: A Escola que Protege**. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Gráfica e imprensa universitária -1ª ed.-, p. 10 – 20, 2008.

\_\_\_\_\_. Imaginário social e formação inicial de professores: tecendo relações entre teorias e práticas educativas. In.: ANTUNES, Helenise Sangoi (org.). **Trajetória docente: o encontro da teoria com a prática**. Santa Maria, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Departamento de Metodologia do ensino, 2005.

\_\_\_\_\_. Relatos Autobiográficos: uma possibilidade para refletir sobre as lembranças escolares das alfabetizadoras. In.: Educação/ Centro de Educação/ Universidade Federal de Santa Maria. Continuação de: **Revista do Centro de Educação**. Dossiê: Alfabetização e Letramento, Santa Maria, v. 32 – n. 01, p. 81-96, 2007.

\_\_\_\_\_. et all. **Ciclos de vida pessoal e profissional na trajetória docente**. Santa Maria – Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2004

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**./ Philippe Ariès; tradução Dora Flaksman. 2º ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2006.

ARROYO, Miguel. Entrevista de Livia Perozim. Prova dos Nove. **Revista Educação**, Ed. 101, 08/09/2005.

\_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: Imagens e auto-imagens**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ASSUNÇÃO, Maria Madalena Silva de. **Magistério primário e cotidiano escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v.53)

BARBOSA, Maria Carmen Silveira. Ponto de Vista. In.: FERNANDES, Francisco das Chagas. O ensino Obrigatório aos 6 anos e sua ampliação para 9 anos trará vantagens ou não para os alunos?, **Revista Pátio**, fevereiro/abril, 2006.

BARBOSA, Mirtes, Lia Pereira; CARVALHO, Rodrigo Saballa de. Notas sobre a infância e sua escolarização. In.: TRINDADE, Iole Maria Faviero. **Múltiplas alfabetizações e alfabetismos**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

BASTOS, Maria Helena Câmara. Memórias de professoras: reflexão sobre uma proposta. In.: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio; CUNHA, Maria Teresa Santos (org.). **Práticas de memória docente**. São Paulo: Cortez, 2003. (coleção cultura, memória e currículo; v.3)

BEAUCHAMP, Jeanete. Entrevista. In.: PEROZIM, Livia. Mais Cedo na Escola, **Revista Educação**, Ed. 101, 06/09/2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação continuada dos professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é sociologia da infância**. Campinas, SP: Autores Associados, 2009 (Acadêmicos de bolso)

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In.: BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

BOSI, Ecléa. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 10 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BRASIL. Lei n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (com redação atualizada). **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF,

2001. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ensino Fundamental de nove anos** – Orientações Gerais. Brasília, julho de 2004a.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – [1º] Relatório do Programa. Brasília, julho de 2004b.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 de maio 2005. Disponível em: [http://planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm#art1). Acesso em 9 de agosto de 2007.

\_\_\_\_\_. Lei n. 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2006a. Disponível em [http://planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4](http://planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm#art4). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. MEC. Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Coordenação Geral do Ensino Fundamental. **Ampliação do Ensino Fundamental para nove anos** – [3º] Relatório do Programa. Brasília, 2006.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. Gilles Brougère; tradução de Maria Alice A. Sampaio Dória, revisão técnica de Gisela Wajskop. – São Paulo: Cortez, 2004

\_\_\_\_\_. **Brinquedo e Cultura**./ Gilles Brougère; revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisele Wajskop. – São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.43)

\_\_\_\_\_. **Jogo e educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2003.

\_\_\_\_\_. A criança e a cultura lúdica. In. : KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

CALDERÓN, Adolfo Inácio. As mudanças na família e seus reflexos nas políticas de proteção as crianças e adolescentes. In.: FOSSATI, P.; PAULY, E.L.; MEZA, C.J.D. (orgs). **Criança e adolescente: sujeitos de direitos humanos**. Canoas, RS: Salles, 2009.

CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CERISARA, Ana Seatriz. De como o Papai do Céu, o Coelhoinho da Páscoa, os Anjos e o Papai Noel forma morar juntos no céu! In. : KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

CHÂTEAU, Jean. **O jogo e a criança**./ Jean Château; tradução Guido de Almeida. – São Paulo: Summus, 1987. (novas buscas em educação; v. 29)

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Câmara Nacional de Educação Básica. Parecer n. 20, de 2 de dezembro de 1998. Estabelece consulta relativa ao ensino fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 17 de maio de 1998. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB20\\_1998.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB20_1998.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Resolução n. 3 de 03 de agosto de 2005. Define normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 8 de agosto de 2005a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb003_05.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 6, de 8 de junho de 2005. Reexame do parecer CNE/CEB 24/2004, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 7 de outubro de 2005b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb006_05.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 18, de 15 de setembro de 2005. Orientações para a matrícula das crianças de 6 (seis) anos de idade no ensino fundamental obrigatório em atendimento à Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005, que altera os arts. 6, 32 e 87 da Lei n 9394/96. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, de 14 de julho de 2005c. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb018_05.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 39, de 8 de agosto de 2006. Consulta sobre situações relativas à matrícula de crianças de seis anos no ensino fundamental. . **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 25 de agosto de 2006. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb039_06.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 45, de 7 de dezembro de 2006. Consulta referente à interpretação da Lei n. 11.174, de 6 de fevereiro de 2006, que amplia a duração do ensino fundamental para nove anos, e quanto à forma de trabalhar nas séries iniciais do ensino fundamental. **Diário**

**Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 13 de julho de 2007a. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 5 de 1º de fevereiro de 2007. Consulta com base nas Leis nº 11.114/2005 e nº 11.274/2006, que tratam do Ensino Fundamental de nove anos e da matrícula obrigatória de crianças de seis anos no Ensino Fundamental. REEXAMINADO PELO PARECER CNE/CEB Nº7/2007. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 2007b. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2006/pceb045_06.pdf). Acesso em 9 de agosto de 2008.

\_\_\_\_\_. Parecer n. 4, de 20 de fevereiro de 2008. Orientação sobre os três anos iniciais do Ensino Fundamental de nove anos. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, 10 de junho de 2008. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb004_08.pdf). Acesso em 8 de dezembro de 2008.

CORAZZA, Sandra Mara. **História da Infância sem fim.** Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (coleção fronteiras da educação).

\_\_\_\_\_. **Infância & Educação – Era uma vez... quer que conte outra vez?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CUNHA, M.; ISAIA, S. (orgs). Professor da Educação Superior. In.: Inep/MEC. Enciclopédia de Pedagogia Universitária: Glossário vol. 2 / Editora - Chefe: Marília Costa Morosini. - Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

DEMO, Pedro. **Conhecimento Moderno:** sobre ética e intervenção do conhecimento / Pedro Demo – Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

DIAS, Cleuza Maria Sobral; ENGERS, Maria Emília Amaral. Tempos e memórias de professoras – alfabetizadoras. In: **Revista Educação**, POA-RS: PUCRS, ano XXVIII, n. 3 (57), Set./Dez. 2005.

ELKIND, David. **Sem tempo para ser criança: a infância estressada.** David Elkind/ trad. Magda França Lopes. – 3ª Ed. – Porto Alegre: Artmed, 2004.

FALEIROS, Vicente de Paula; FALEIROS, Eva Silveira. **Escola que Protege:** enfrentando a violência contra crianças e adolescentes. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2007.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional** – 10ª ed. – SP, Costez, 2006.

FELLER, Elinara Leslei. **Processos formativos e ciclo de vida de uma professora alfabetizadora.** / Dissertação de Mestrado - UFSM, 2008.

FERREIRA, Rodolfo. Entre o sagrado e o profano: o lugar social do professor. Rio de Janeiro: Quartel, 1998.

FERREIRO, Emília. **Desenvolvimento da Alfabetização:** psicogênese. In.: GOODMAN, Yeta M. (org). Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. POA: Artes Médicas, 1995.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** /tradução Diana Myryam Lichtenstein, Liana Di Marco e Marco Corso – POA: Artes Médicas, 1985.

FERREIRO, Emilia. **Reflexões sobre a alfabetização.**/ Emilia Ferreiro: tradução Orácio Gonzáles (et. al.), 14 ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção questões da nossa época, v.43)

FLEURY, Maria das Graças. Há uma criança dentro da professora? In.: OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.) **Educação Infantil: muitos olhares.** 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

FORTUNA, Tânia. Vida e morte do brincar. In.: Ávila, Inany Souza et al. **Escola e sala de aula - mitos e ritos:** um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Marcos Cezar de. Para uma sociologia histórica da infância no Brasil. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil.** - 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação:** Métodos e epistemologias/ Silvio Sanches Gamboa. Chapecó: Argos, 2007. 193 p.

GARCIA, C.M. **Formação de Professores:** para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. Formação de Professoras Alfabetizadoras: reflexões sobre uma prática coletiva. In.: GARCIA, Regina Leite (org.). **A formação da professora alfabetizadora:** reflexões sobre a prática. - 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2003.

GATTI, B. **Formação de professores e carreira:** problemas e movimentos de renovação. - 2 ed. - Campinas: Autores Associados, 2000.

GHEDIN, Evandro. **Professor Reflexivo:** da alienação da técnica à autonomia da crítica. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs) – 4 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

GUEDES-PINTO, Ana Lucia et all. **Memórias de leitura e formação de professores.** Campinas, SP: Mercado de Letras, 2008.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza/ Francisco Imbernón. – 5ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005. (coleção questões da nossa época, v. 77)

JORGE, J. G. de Araújo. Retrato da Infância. In.: JORGE, J. G. de Araújo. **No mundo da Poesia**. edição do autor, 1969. Disponível em [http://www.jgaraujo.com.br/nomundo/retrato\\_infancia.htm](http://www.jgaraujo.com.br/nomundo/retrato_infancia.htm). Acesso em 26 de janeiro de 2009.

KENSKI, Vani M. Sobre o conceito de memória. In: FAZENDA, Ivani (org.). **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (coleção práxis)

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. In.: KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Jogos infantis: O jogo a criança e a educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. Bruner e a brincadeira. In. : KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O Brincar e suas Teorias**. São Paulo, Cengage Learning, 2008.

KRAMER, Sonia. A infância e sua singularidade. In.: BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de nove anos**: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade. Brasília, 2007.

\_\_\_\_\_. Direitos da criança e projeto político pedagógico da educação infantil. In.: BAZÍLIO, L c; KRAMER, S. **Infância, educação e direitos humanos**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LANDSMAN, Liliana Tolchinsky. Desenvolvimento da alfabetização e suas implicações pedagógicas: evidências do sistema hebraico de escrita. In.: GOODMAN, Yetta M. **Como as crianças constroem a leitura e escrita** : perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

LEÃO, Débora Ortiz. **Memórias de saberes de alfabetização**: representações sobre a leitura e escrita na história de vida de três professoras. / Dissertação de Mestrado. PPGE/UFSM, 2004

LEITE, Miriam L. Moreira. A infância no século XIX segundo memórias de livros de viagem. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. - 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Yoshie Ussami Ferrari; GHEDIN, Evaldo; ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação de professores: caminhos e descaminhos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, Sexualidade e Educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LUCE, Maria Beatriz. Entrevista In.: PEROZIM, Lívia. Mais Cedo na Escola, **Revista Educação**, Ed. 101, 06/09/2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Dirlane Pacheco; BARBIERO, Danilo Ribas; CORADINI, Marlei Terezinha. Histórico da violência contra a criança em ambiente escolar. In.: In.: ANTUNES, Helenise Sangoi (org). **Anais do I Curso de formação de profissionais da educação: A Escola que Protege**. Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Gráfica e imprensa universitária -1ª ed.-, p. 10 – 20, 2008.

MARANGON, Cristiane. O direito de aprender. **Revista Nova Escola: Ensino Fundamental de nove anos**. Ano XXII, nº 208, dezembro de 2007.

MARCILIO, Maria Luiza. A roda dos expostos e a criança abandonada na história do Brasil. In.: FREITAS, Marcos Cezar de (org.). **História Social da Infância no Brasil**. - 6 ed. – São Paulo: Cortez, 2006.

MARQUES, Mario Osório. **A formação do profissional da educação**. – 5 ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. (coleção Mario Osório Marques, v. 3)

MOITA, Maria da Conceição. Percursos de Formação e de Trans-formação. In.: NÓVOA, António. **Vidas de Professores**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, LDA, 1992.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. **História dos Métodos de Alfabetização no Brasil**. Conferência proferida durante o Seminário “Alfabetização e letramento em debate”, SEB, MEC, Brasília, em 27/04/2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf), acesso em 8 de agosto de 2009.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **A infância na escola e na vida: uma relação fundamental**. In.: BRASIL, MEC. **Ensino Fundamental de nove anos: orientação para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, 2007.

NEGRINE, Airton. O Lúdico no Contexto da Vida Humana: da primeira infância às terceira idade. In SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

NERY, Márcia; CATEN, Fernanda Ten. Direito de índio. In.: **Jornal Diário de Santa Maria**, SM, 21 e 22 de abril de 2007.

WAGNER, Carlos. A infância aniquilada nas reservas. In.: **Jornal Zero Hora**. POA, 6 de janeiro de 2002

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, I. (Org.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). O processo histórico de profissionalização do professorado. In.: NÓVOA, Antonio. **Profissão professor**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1999.

\_\_\_\_\_. Os professores e as histórias de sua vida. In.;NÓVOA, Antonio (org.). **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto, 1992 (p. 11-30).

OLIVEIRA, Paulo de Salles. **Brinquedo e Indústria Cultural**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **O que é brinquedo**. São Paulo: editora brasiliense. 2ºed., 1989.

OLIVEIRA, Waléria Fortes de; OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Criança e Infância: quando o encontro marcado não acontece. In.: MACIEL, Eloia Antunes et al. **Vivência das Infâncias: contextos e perspectivas**. Santa Maria: Pallotti, 2005.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. Culturas e Narrativas: atravessando paisagens e trajetos formativos. In.: PERES, Eliane; TRAVERSINI, Clarice; EGGERT, Elda, BONIN, Iara (orgs). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: sujeitos, currículos e culturas**. XIV ENDIPE. POA: EdiPUCRS, 2008.

PASSETTI, Edson. O Menor no Brasil republicano. In.: PRIORE, Mary Del (org). **História da criança no Brasil**. SP: 3ª ed., 1995. (coleção caminhos da história).

PEREIRA, J. E. D. **Formação de professores** – pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

PEREIRA, Rita Mariza Ribes; SOUZA, Solange Jobin. Infância, conhecimento e contemporaneidade. In.: KRAMER, Sonia; LEITE, Maria Isabel Ferraz Pereira. **Infância e produção Cultural**. Campinas, SP: Papyrus, 1998. p. 25-42. (série prática pedagógica).

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**./ Michelle Prrot; Tradução Ângela M. S. Corrêa. 1ª ed. São Paulo: Contextos, 2008.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. POA: ARTIMED, 2001.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempo e espaços escolares: o (des)confinamento da infância. In.: QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

POIRIER, Jean; CLAPIER-VALLADON, Simone; RAYBAUT, Paul. **Histórias de vida: teoria e prática**. / Tradução: João Quintela. Celta editora, 1995.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRIORE, Mary Del (org). **História da criança no Brasil**. SP: 3ª ed., 1995. (coleção caminhos da história).

\_\_\_\_\_. **História das crianças no Brasil**. -6ª ed.- São Paulo: Contexto, 2007.

\_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil da colônia ao império. In.: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. -6ª ed.- São Paulo: Contexto, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de; SERRÃO, Maria Isabel Batista. Infância na escola: a participação como princípio formativo. In.: QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo em construção. In.: FARIA, ALG; DEMARTINI, ZBF; PRADO, PD (orgs). **Por um cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (coleção educação contemporânea).

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In.: PRIORE, Mary Del (org.). **História das crianças no Brasil**. -6ª ed.- São Paulo: Contexto, 2007.

RIZZO, Gilda Menezes. **Os diversos métodos de ensino da leitura e escrita: estudo comparativo**. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1977.

ROCHA, Maria Sílvia Pinto de Moura Librandi da. **Não brinco mais: a (des) construção do brincar no cotidiano educacional**. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000. (coleção fronteiras da educação).

RONSONI, Marcelo Luis. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos e sua implementação no sistema municipal de ensino de Santa Maria**. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, 2008.

ROSA, Sanny S. da. **Construtivismo e mudança**. São Paulo: Cortez, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. Tendências investigativas na formação de professores. In.: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. - 4ª ed. - São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Luciana Dalla Nora dos. **A antecipação do ingresso da criança aos seis anos na escola obrigatória: um estudo no sistema de ensino de Santa Maria**. Dissertação de Mestrado/ PPGE/ USFM – SM, 2008.

SANTOS, Santa Marli Pires dos. (org.). **Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SANTOS, Lucíola de Castro Paixão; VIEIRA, Lívia Maria Fraga. Agora seu filho entra mais cedo na escola: a criança de seis anos no Ensino Fundamental de Nove Anos em Minas Gerais. **Educação e Sociedade**, Campinas, Vol. 27, N. 96 – Especial, p. 775-796, Out. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em Agosto de 2007.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; RAPPORT, Andrea. O direito ao brincar e suas interfaces com o desenvolvimento infantil. In.: FOSSATI, Paulo et all (org). **Criança e adolescente: sujeitos de direitos**. Canoas, RS: Salles, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**, 8ª Ed. São Paulo, autores associados, 2000.

SCHNEIDER, Maria Luísa. Brincar na escola: limites e possibilidades dessa experiência em uma escola pública. In.: QUINTEIRO, Jucirema. CARVALHO, Diana Carvalho de (orgs). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SILVA, Ana Paula Oliveira da; KARMIANECKY, Mychele. **Um olhar entre o saber e o sentir: trabalhando com a afetividade na escola**. Porto Alegre: Colégio La Salle São João, 2005.

SIMÓ, Rosa; ROCA, Neus. **Aprendendo a ensinar**. In.: TEBEROSKY, Ana; TOLCHINSKI, Liliana. Além da Alfabetização. 4 ed. SP: Atica, 1991.

SOUZA, Cyntia Pereira de. A evocação da entrada na escola: relatos autobiográfico de professores e professoras. In: BUENO, CATANI e SOUZA (orgs). **A vida e o ofício dos professores**. São Paulo: Escrituras, 2000.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador, BA: UNEB, 2006.

SZYMANSKY, Heloisa (org.). **A entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva**. Brasília: Líber Livre Editora, 2004. (série pesquisa em educação, 4)

TARDIF, Maurice. Os professores enquanto sujeitos do conhecimento: subjetividade, prática e saberes do magistério. In; CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

THOMPSON, Paul. **A voz do professor: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: Agora chega!** Porto Alegre: Artmed, 2005.

VARGAS, Jamily Charão et al. Infâncias invisíveis: repensando a história, as formas de violência infantil e as maneiras para enfrentá-la. In.: ANTUNES, Helenise Sangoi (org). **Anais do I Curso de formação de profissionais da educação: A Escola que Protege**.

Centro de Educação, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria: Gráfica e Imprensa Universitária -1ª ed.-, p. 181- 190, 2008.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para ensino médio: História Geral e História do Brasil**. Volume único. SP: Scipione, 2001. (série parâmetros)

ZERO HORA. **Clássicos da Poesia Brasileira**. SP: Klick Editora, 1997.

**ANEXOS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CONSTRUÇÃO DA AUTOBIOGRAFIA:**

Os estudos de Nóvoa (1992) têm mostrado que o eu profissional não se desarticula do eu pessoal. Neste sentido, gostaríamos que você escrevesse as lembranças de sua história de vida, enfocando as recordações de sua infância, seus brinquedos e brincadeiras, a entrada na escola, o seu processo de alfabetização, o ensino fundamental, o ensino médio, a escolha da profissão docente, o ingresso na rede de ensino, e aspectos marcantes de sua carreira até o momento:



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**ROTEIRO DE ENTREVISTAS:**

1. Fale sobre a sua infância. Quais as principais lembranças que você tem sobre ela?
2. O que é ser criança para você?
3. Quais são as características da sua infância? Qual a faixa etária que corresponde à infância na sua época? E atualmente?
4. Você sente saudade de algo de sua infância? O quê? Por quê?
5. Quais eram suas atividades na infância? Você considera que vivenciou atividades lúdicas? Quais?
6. Quais eram suas brincadeiras, brinquedos e/ou jogos preferidos quando era criança? Com quem e onde brincava?
7. Na escola, quais eram as atividades que você mais gostava?
8. Você brincava no ambiente escolar? Quais eram estas brincadeiras? Quem as ensinava?
9. Da pré-adolescência até a fase adulta, vivenciou atividades lúdicas? E atualmente? Quais?
10. Fale do início da sua carreira docente. Quando começou? Qual a sua formação? Onde ela foi realizada?
11. Com quais turmas você já trabalhou? Há quanto tempo é alfabetizadora?
12. Foi uma escolha sua trabalhar com turma de alfabetização?
13. Quando você começou a trabalhar com o 1º ano do ensino fundamental de nove anos?
14. Qual a sua opinião sobre a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, com a criação desta nova classe de primeiro ano, na qual você leciona?
15. Você conhece as orientações gerais para a ampliação do Ensino Fundamental? Quais são?
16. Seu trabalho como professora deste novo primeiro ano modificou, ou continua igual/semelhante ao que você realizava na antiga primeira série? Por quê?
17. Para você, há diferença(s) entre o primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos e a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos? Qual (is)?
18. As atividades que realiza no primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos, têm maior caráter lúdico do que quando você trabalhava com a primeira série do Ensino Fundamental de oito anos?
19. Você considera que seus alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental de nove anos têm obrigatoriedade de sair alfabetizado ao final do ano letivo? Por quê?
20. Qual a opinião dos pais frente ao trabalho que você realiza no primeiro ano?
21. Que opinião tem a escola frente ao trabalho que você vem realizando no primeiro ano?
22. Para você, até qual a fase de desenvolvimento infantil podemos/devemos tratar os alunos como crianças?
23. Você costuma passar para seus alunos alguma dessas atividades de quando você era criança? Por quê?
24. Você acha que as crianças praticam atividades lúdicas na escola hoje? Quais?
25. Você considera importante a prática de brinquedos, brincadeiras e/ou jogos na escola? Por quê?
26. Em suas aulas, você envolve atividades lúdicas? Cite algumas e justifique a importância das mesmas.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

*(Termo de compromisso do pesquisador para utilização de dados e preservação do material com informações sobre os sujeitos)*

**Título do projeto:** Professoras Alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos: Concepções frente à infância e à ludicidade.

**Pesquisador responsável:** Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Metodologia do Ensino

**Telefone para contato:** (55) 32238018 ou (55) 91140360

**Local da coleta de dados:** Santa Maria

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de autobiografias escritas, entrevistas gravadas, fotografias e documentos de imprensa, se for o caso em local estabelecido com os participantes (casa do pesquisador ou do participante) Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações serão divulgadas com os nomes das colaboradoras e serão mantidas na sala 3332 A do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de 5 anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Helenise Sangoi Antunes e Jamily Charão Vargas. Após este período, os dados serão destruídos.

Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM em ...../...../....., com o número do CAAE .....

Santa Maria, 29 de setembro de 2008.

.....  
*[Nome (ou carimbo), CI, Registro Profissional (se houver) e assinatura do pesquisador responsável]*



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

*CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**Título do projeto:** Professoras Alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos: Concepções frente à infância e à ludicidade.

**Pesquisador responsável:** Helenise Sangoi Antunes

**Instituição/Departamento:** Universidade Federal de Santa Maria / Departamento de Metodologia do Ensino

**Telefone para contato:** (55) 32238018 ou (55) 91140360

**Local da coleta de dados:** Santa Maria

(Garantia de acesso: em qualquer etapa do estudo, você terá acesso aos profissionais responsáveis pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas)

1 – Desenho do estudo e objetivo(s): Essas informações estão sendo fornecidas para sua participação voluntária neste estudo, que visa “Investigar as concepções construídas frente à infância e à ludicidade, ao longo da trajetória de vida pessoal e profissional de professoras alfabetizadoras de classes de primeiro ano do ensino fundamenta de nove anos”.

2 – Descrição dos procedimentos que serão realizados, com seus propósitos e identificação dos que forem experimentais e não rotineiros: serão realizadas entrevistas gravadas, utilização de fotos e demais materiais de imprensa, se houver.

3 – Relação dos procedimentos rotineiros e como são realizados – coleta de sangue por punção periférica da veia do antebraço; exames radiológicos: Não haverão procedimentos rotineiros.

4 – Descrição dos desconfortos e riscos esperados nos procedimentos dos itens 3 e 4: Não haverá riscos.

5 – Benefícios para o participante: Esta pesquisa trará maior conhecimento sobre o tema abordado e a realização de um processo de auto-reflexão sobre sua história de vida pessoal e profissional.

6 – Relação de procedimentos alternativos que possam ser vantajosos, pelos quais o paciente pode optar: Não haverá procedimentos alternativos.

7 – É garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na Instituição.

8 – Direito de confidencialidade – As informações obtidas serão analisadas em conjunto com outros pacientes, não sendo divulgado a identificação de nenhum paciente: A identidade dos participantes será preservada, sendo as informações utilizadas com pseudônimos.

9 – Direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas, quando em estudos abertos, ou de resultados que sejam do conhecimento dos pesquisadores: As narrativas utilizadas pelos pesquisadores poderão ser relidas pelos participantes antes de qualquer publicação e alteradas caso solicitarem.

10 – Despesas e compensações: não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo, incluindo exames e consultas. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

11 – Em caso de dano pessoal, diretamente causado pelos procedimentos ou tratamentos propostos neste estudo (nexo causal comprovado), o participante tem direito a tratamento médico na Instituição, bem como às indenizações legalmente estabelecidas.

12 - Compromisso do pesquisador de utilizar os dados e o material coletado somente para esta pesquisa: os dados coletados serão utilizados unicamente para a realização desta pesquisa.

13- Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão coletados através de autobiografias escritas, entrevistas gravadas, fotografias e documentos de imprensa, se for o caso em local estabelecido com os participantes (casa do pesquisador ou do participante) Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na sala 3332 A do Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Maria, por um período de 5 anos sob a responsabilidade do (a) Sr. (a) Helenise Sangoi Antunes e Jamily Charão Vargas. Após este período, os dados serão destruídos.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o estudo” Professoras Alfabetizadoras e o Ensino Fundamental de nove anos: Concepções frente à infância e à ludicidade”.

Eu discuti com a autora Jamily Charão Vargas sobre a minha decisão em participar desse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso a tratamento hospitalar quando necessário. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido, ou no meu atendimento neste Serviço.

Santa Maria, xxx de mmmmm de aaaa.

-----  
Assinatura do sujeito de pesquisa/representante legal

-----  
N. identidade

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria, xxx de mmmmm de aaaa -----

Assinatura do responsável pelo estudo

---

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:

Comitê de Ética em Pesquisa - CEP-UFSM

Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria – 7º andar – Campus Universitário – 97105-900 – Santa Maria-RS - tel.: (55) 32209362 - email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)