

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ELIETE SILVA DOS SANTOS

O BRINCAR E O PROGRAMA ALFA E BETO NO
ENSINO FUNDAMENTAL

SÃO CRISTÓVÃO - SE
DEZEMBRO/2011

ELIETE SILVA DOS SANTOS

**O BRINCAR E O PROGRAMA ALFA E BETO NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho Monográfico de Conclusão de
Curso de graduação apresentado ao
Departamento de Educação sob a
orientação da Prof^a Dr^a Yolanda Dantas
de Oliveira.

**SÃO CRISTÓVÃO - SE
DEZEMBRO/2011**

ELIETE SILVA DOS SANTOS

O BRINCAR E O PROGRAMA ALFA E BETO NO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta monografia foi julgada para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia e aprovada pelo curso de licenciatura em Pedagogia da UFS, São Cristóvão-SE

São Cristóvão, 09 de dezembro de 2011

Profª Drª Yolanda Dantas de Oliveira

Orientadora

Profª Drª Iara Maria Campelo

Examinadora

Prof. Dr. Antônio Vidal M. de Souza

Examinador

AGRADECIMENTOS

Ao único e eterno Deus pela força e graça a mim dispensadas especialmente nessa etapa tão importante da minha vida.

À minha orientadora Yolanda Dantas de Oliveira que com muita paciência e responsabilidade me conduziu neste estudo tornando-se para mim um referencial de profissionalismo e humanidade.

À minha família – minha mãe e meus irmãos – que mesmo distantes, sempre me apoiaram e acreditaram na minha vitória.

À minha amiga e cunhada Leninha que sempre esteve ao meu lado incentivando-me e cuidando de minha filha com muito amor e dedicação durante este longo e árduo percurso.

À minha filha Flávia Lívia, presente de Deus, por me proporcionar muitas vezes alegria me motivando a prosseguir firme na minha jornada.

A todos os meus colegas do curso, em especial, Ana Paula, por me apoiar e incentivar na minha jornada acadêmica.

Aos sujeitos de pesquisa que colaboraram para a construção deste estudo.

Por fim, a todos que acreditaram e torceram por mim.

Muito obrigada!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPITULO 1 – A INFÂNCIA E O BRINCAR.....	12
1.2 O Brincar como Expressão da Cultura Lúdica da Infância	13
CAPITULO 2 – O CAMPO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	19
2.1 Uma Rápida Imagem das Escolas onde a Pesquisa foi Realizada.....	19
2.1.1 As professoras e as crianças	21
CAPITULO 3 – O PROGRAMA ALFA E BETO E A QUESTÃO DO BRINCAR	26
CAPITULO 4 – O BRINCAR NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS QUE DESENVOLVEM O ALFA E BETO	34
4.1 A Brincadeira, as Crianças e as Professoras no Primeiro Ano do Ensino Fundamental	36
4.2 Mas as Crianças Resistem... Apesar do Alfa e Beto e da prática das professoras....	39
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	44
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	46
ANEXOS	49

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo trazer a reflexão de como o Programa Alfa e Beto lida com a questão do brincar nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. A escolha do tema surgiu mediante as observações feitas nessas turmas na condição de supervisora desse Programa, nas quais foi verificado que o tempo escolar da criança é preenchido predominantemente com atividades sistematizadas de ler, escrever e contar. O estudo do referencial teórico levou-nos ao entendimento de que a brincadeira, além de uma necessidade da criança, é um fator importante para o desenvolvimento e para a sua constituição como ser lúdico, como ser de e produtor de cultura, como afirmam Corsaro (2009), Borba (2008), Brougère (1998), Prado (2009), Müller (2006). O trabalho de campo se efetivou por meio de um estudo de caso em turmas do primeiro ano do Ensino Fundamental de quatro escolas da rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de São Cristovão e Itaporanga D'Ajuda em Sergipe. O resultado desse estudo mostrou que o Programa Alfa e Beto não considera as especificidades da criança no que diz respeito ao brincar enquanto experiência da cultura infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Criança; Brincar; Cultura Lúdica; Alfa e Beto

ABSTRACT

This monographic work intends to bring a reflection about how the Alfa and Beto Program deals with the play issue during the First year classes of Elementary Education. The choice for this theme emerged through the observations made in these groups as supervisor of the Program, in which it was noticed that the child's school time is filled, predominantly, with systematized activities to read, write and count. The theoretical study has led us to understand that the joke, much more than child's need, is an important factor for the development and establishment as a playful being, a culture being and how to be a culture producer, as approached by Corsaro (2009), Borba (2008), by Brougère (1998), Prado (2009), Müller (2006). The search field was done through a case study in classes of the first year of elementary education in four public schools, located in São Cristovão and Itaporanga D'Ajuda cities from Sergipe. The results of this study showed us that the Alfa and Beto Program does not consider the child specificities in respect to playing while an experience of children's culture.

KEY WORDS: Child – Play – playful culture – Alfa e Beto

INTRODUÇÃO

A brincadeira é uma dimensão da cultura lúdica que cada vez mais tem sido reivindicada no contexto da educação das crianças, embora venha sendo discutida predominantemente em relação à Educação Infantil – em todos os documentos legais da atualidade sobre a educação da criança pequena há um direcionamento para a necessidade da promoção do seu desenvolvimento integral destacando a importância da presença da brincadeira, na organização do trabalho pedagógico com vistas a contribuir significativamente para a apreensão do mundo pela criança e para a sua constituição como sujeito de e produtor de cultura. Ao que parece o brincar na escola de Ensino Fundamental não é uma questão relevante, o que pode ser tomado como um indicador de que nessa escola a criança, já aos seis anos é transformada em aluno e esquecida quanto à sua condição de criança como indicam estudos na área, bem como a observação empírica da realidade que constitui o motivo desencadeador deste estudo.

A criança saiu de uma condição de certo anonimato quanto às suas especificidades para outra condição, a de sujeito de direitos: “direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária...” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, art. 227). Ela agora é entendida como um ser com características bem diferentes das dos adultos nos modos de sentir, pensar e compreender o mundo. Essa nova forma de conceber a criança impõe mudanças nas propostas de educação. Uma dessas mudanças diz respeito à oferta de oportunidades para brincar, para a criança viver o tempo da infância também na escola a elas dirigida. Nesse sentido, para Carvalho (2002), “trata-se de orientar a ação pedagógica através de olhares que contemplem os sujeitos múltiplos e diversos, reconhecendo, sobretudo a infância como “tempo de direitos”, um tempo de certa forma enigmático.

Esse olhar deve orientar a prática dos professores no sentido de que eles possam garantir na escola o espaço da infância, favorecendo as múltiplas linguagens da criança, sobretudo a brincadeira.

Tal entendimento não pode referir-se somente à Educação Infantil, ele se aplica também à educação de crianças nas séries iniciais do Ensino Fundamental, uma vez que os sujeitos da aprendizagem nesse nível de escolaridade, de igual forma, estão vivendo o tempo

da infância, principalmente quando se trata de turmas de primeiro ano que, predominantemente, são constituídas por crianças em idade de seis anos; crianças que anteriormente integravam a Educação Infantil. A proposta pedagógica para esse ano do Ensino Fundamental deve atender as características, potencialidades e necessidades específicas das crianças que o constitui. Portanto, o brincar deve integrar o currículo dessa etapa de Educação Básica como uma expressão legítima da infância.

É importante ressaltar que com a integração das crianças de seis anos no Ensino Fundamental em 2006 foram produzidos documentos legais que enfatizam o compromisso desse nível de ensino em garantir o atendimento às especificidades dessas crianças respeitando, assim, o direito delas ao brincar. O Ministério de Educação e Cultura (MEC) reconhece que a criança na faixa etária entre 0 e 6 anos encontra-se em pleno desenvolvimento e formação e que esta aos seis anos ainda encontra-se vivendo a infância. Desse modo, ela necessita de um atendimento que leve em conta as múltiplas dimensões e peculiaridades dessa fase da vida. Esse Ministério propõe que as várias formas de diálogo e interação sejam práticas norteadoras do trabalho pedagógico nessa nova etapa de ensino com a criança de seis anos. Nesse sentido, destaca a brincadeira como forma própria dela ser e de estar no mundo.

A ampliação do Ensino Fundamental para nove anos tem como objetivo garantir um maior tempo de escolarização das crianças, e com isso a ampliação das aprendizagens. Todavia, essa nova organização do ensino, no que se refere ao primeiro ano, deve seguir as mesmas diretrizes da Educação Infantil.

É necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no Ensino Fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter os laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe dão segurança e confiança (BRASIL, 2004, p.19).

O MEC ainda chama atenção para o fato de que,

Continuidade e ampliação – em vez de ruptura e negação de contexto sócio afetivo e de aprendizagem anterior – garantem à criança de seis anos que ingressa no Ensino Fundamental o ambiente acolhedor para enfrentar os desafios dessa nova etapa (...). Nessa idade, em contato com diferentes formas de representação e sendo desafiada a delas fazer uso, a criança vai descobrindo e, progressivamente, aprendendo a usar as múltiplas linguagens: gestual, corporal, plásticas, oral, escrita, musical e, sobretudo, aquela que lhe é mais peculiar e específica, a linguagem do faz de conta, ou seja, do brincar (BRASIL, 2004, p. 20).

Observa-se assim, que a proposta oficial é a de que a escola de Ensino Fundamental tenha o mesmo padrão de qualidade que se espera das escolas de Educação Infantil, para isso terá que “reorganizar sua estrutura, as formas de gestão, os objetivos, o planejamento e a avaliação de sorte que as crianças se sintam inseridas e acolhidas num ambiente prazeroso propício à aprendizagem” (BRASIL, 2004, p. 22). Afinal, ao ingressar no Ensino Fundamental elas não deixam de ser crianças, a essência delas continua a mesma.

Em Sergipe, nas séries iniciais do Ensino Fundamental das escolas da rede pública é adotado o Programa Alfa e Beto de Alfabetização que desenvolve o método Metafônico, ou seja, um método pelo qual a aquisição da leitura se dá a partir da relação entre sons e letras. Esse Programa é destinado à alfabetização das crianças do primeiro ano da etapa de ensino referida que ao final do ano letivo, conforme o Programa em foco, deverão adquirir competências de leitura e escrita.

Considerando que os estudos realizados sobre o brincar afirmam ser a brincadeira, além de uma necessidade da criança, é um fator importante para a sua constituição como ser lúdico, como ser de e produtor de cultura, neste estudo considerou-se a importância de analisar como o Programa Alfa e Beto lida com a questão lúdica nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para isso procurou-se responder as seguintes questões:

-O material que constitui o Programa Alfa e Beto assume um compromisso lúdico com a infância?

-As crianças brincam no período de atividades diárias na escola?

-Em caso afirmativo elas brincam de que?

-O programa prevê momentos de brincadeiras?

-Como essa brincadeira é tratada pelo professor?

Partindo do pressuposto de que a brincadeira é um direito da criança e da infância e integra o conjunto das necessidades dela, além de ser fundamental aos aspectos anteriormente citados, este estudo tem como objetivo verificar e analisar o referido Programa, no que concerne às proposições que ele apresenta e ao seu desenvolvimento pelos professores, quanto às oportunidades para as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental brincarem na escola. Especificamente pretendemos verificar se tais oportunidades são previstas e como os professores no uso desse Programa lidam com essa questão do brincar.

Para a realização deste estudo foi feita uma pesquisa de campo de natureza qualitativa, com abordagem de estudo de caso em quatro escolas da rede estadual de ensino, localizadas nos municípios de São Cristóvão/SE e Itaporanga D’Ajuda/SE, abrangendo um total de quatro turmas.

A opção pelo estudo de caso como estratégia metodológica para a realização desta pesquisa se explica pelo fato de tal estratégia possibilitar uma visão mais aprofundada da realidade sociocultural dos sujeitos envolvidos no estudo, embora no caso desta pesquisa não se possa afirmar que essa expectativa se realizou devido ao curto espaço de tempo (4 meses) destinado para o estudo.

Yin (2010), em seu estudo sobre planejamentos e métodos de estudo de caso, diz que esse tipo de investigação

permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos de vizinhança, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança (YIN, 2010, p. 24).

No estudo de caso está presente a idéia de que “o mundo social é complexo e, portanto demanda múltiplas formas de aproximação” (SANCHO, 1993 apud SOARES, 2002, p. 43).

Assim, foi possível obter uma maior compreensão dos aspectos subjetivos das crianças e das professoras, das relações entre elas, embora não tenha havido tempo para o aprofundamento necessário. Foi possível obter dados referentes à prática das professoras das escolas investigadas, em relação ao tema da pesquisa, considerando a vinculação desses sujeitos de pesquisa com o contexto social e cultural em que estão inseridos.

No primeiro momento da pesquisa foi realizada uma revisão de literatura visando um embasamento teórico acerca do tema. Após essa fase foram realizadas observações nas escolas que constituíram o campo da pesquisa, nas turmas de primeiro ano.

Foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados: entrevistas com as professoras das turmas em questão, análise dos materiais pedagógicos do Programa Alfa e Beto e observação da prática.

Os resultados desta investigação serão apresentados no decorrer deste trabalho em quatro capítulos que estão assim organizados: no primeiro capítulo é apresentado um estudo síntese sobre a criança e o brincar. O capítulo dois traz considerações sobre o campo da

pesquisa e seus sujeitos com o objetivo de oferecer uma rápida visão acerca do contexto da investigação realizada.

No que se refere ao capítulo três é apresentada uma análise geral do Programa Alfa e Beto e dos materiais que o constitui. Por fim, o capítulo quatro que apresenta uma rápida análise da prática das professoras observadas, no desenvolvimento do Programa Alfa e Beto.

CAPÍTULO 1 – A INFÂNCIA E O BRINCAR

O conceito que se tem de infância hoje não é o mesmo que se tinha até a Idade Média, período em que a sociedade não reconhecia a especificidade da criança em relação ao adulto. Por isso, alguns autores, a exemplo de Ariès (1978), destacam que por muito tempo não existiu um sentimento de infância como se explicita no fato de que, entre outros aspectos, na vida cotidiana não havia separação entre crianças e adultos. Porém, a Revolução Industrial e o surgimento do capitalismo no século XVIII contribuíram para grandes mudanças no contexto social, cultural e político, dando novo rumo às relações estabelecidas com as crianças, como vem sendo discutido na História da Infância.

Quanto a esse contexto da infância, Ariès (1978) declara que naquele momento a criança passou de uma situação de abandono e desprezo para uma posição de adulto em miniatura – embora essa afirmação, no presente, venha sendo questionada como se observa em Heywood (2004) bem como nas indicações feitas por Kuhlmann Jr. (1988, p. 20). Conforme esse autor, a interpretação de Ariès revela “uma evolução linear do sentimento e da satisfação das necessidades da infância” (KUHLMANN JR., 1988, p. 20).

Com o avanço da ciência e da tecnologia novas mudanças foram dando novos significados à concepção de infância, implicando com isso, conforme Martins (1995), novas formas de lidar com a criança e determinando diferentes espaços de atuação para ela.

A importância da brincadeira ou do brincar para a criança tem sido cada vez mais discutida em diferentes perspectivas teóricas a exemplo daquelas no âmbito da Psicologia, bem como no da Sociologia da infância.

Na Psicologia do Desenvolvimento, conforme sublinhado por Oliveira (2011),

a importância do brincar é justificada especialmente em razão da contribuição advinda dessa ação para as mudanças esperadas em relação às etapas sucessivas pelas quais passa a criança no transcurso do seu desenvolvimento rumo ao estado de ‘completude’ desejado (OLIVEIRA, 2011, p. 6-7).

Embora a autora acima referida, referenciada em Jobim e Souza (1996), chame atenção para o fato de que por muito tempo, foram predominantes na ciência referida as vertentes de investigação que consideravam a criança como ‘mero estado de passagem, precário e efêmero, que caminha para sua resolução posterior na idade adulta, por meio da

acumulação de experiências e conhecimento’ (JOBIM E SOUZA, apud OLIVEIRA, 2011, p. 7).

De igual forma, essa mesma autora (OLIVEIRA, 2011) enfatiza que “novas possibilidades” para a Psicologia do Desenvolvimento “são abertas por Vygotsky” e outros estudiosos da área, com a Psicologia Sócio-histórica. Na sua análise ela indica que esse último autor (Vygotsky),

ao tempo em que pensa o desenvolvimento do homem nas suas relações com o meio sócio-histórico-cultural, primordialmente mediado pela linguagem – esta concebida como condição do desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores –, oferece elementos para se pensar em novas bases a educação da criança e para a re-significação do brincar (OLIVEIRA, 2011, p. 8-9).

De acordo com Vygotsky, “é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva, ao invés de numa esfera visual externa, dependendo das motivações e tendências internas, e não dos incentivos fornecidos pelos objetos externos” (VYGOTSKY, 1989, p. 110). Somado a isso, para esse autor, o brinquedo “está unido ao prazer. Segundo ele, por meio da ação de brincar a criança aprende a se submeter à regras o que implica na “renúncia de agir sob impulsos imediatos”. São estes dois aspectos que constituem para ela “meios de atingir o prazer máximo” na ação referida (VYGOTSKY, 1989, p. 113).

Para além da contribuição da Psicologia na perspectiva acima referida, no entendimento da questão do brincar para a criança consideramos nesse estudo a pertinência de analisar a questão em relação ao Programa alfa e Beto, sobretudo na perspectiva da cultura lúdica situada no âmbito da Sociologia da Infância.

1.2 O Brincar como Expressão da Cultura Lúdica da Infância

No conjunto das ações da rotina diária da criança, é possível notar que ela estabelece relações com seus pares, com crianças de outras idades e com adultos. Tais ações ocorrem por meio de diversas formas de expressão e manifestações espontâneas em forma de gestos e movimentos, que lhes permitem agir, pensar relacionar, interpretar e atribuir sentido ao mundo das coisas. De acordo com Borba (2008) as crianças “constroem significações, formas

próprias de ação e de relação com seus pares constituindo suas culturas próprias nos espaços e tempos em que convivem cotidianamente” (BORBA, 2008, p. 78-79). Dentre essas culturas produzidas pelas crianças destaca-se a cultura lúdica que emerge do espaço da brincadeira.

“A cultura lúdica é antes de tudo um conjunto de procedimentos que permitem tornar o jogo possível” (BROUGÉRE, 1998, p. 4). O autor citado se refere ao jogo como atividades que envolvem diferentes significações do real construindo um mundo de ilusões e ampliando as situações imaginárias que permitem à criança fazer uso de um determinado objeto atribuindo-lhe outros significados no momento da brincadeira. Para Brougère (1998),

dispor de uma cultura lúdica é dispor de um certo número de referências que permitem interpretar como jogo atividades que poderiam não ser vistas como tais por outras pessoas. Assim é que são raras as crianças que se enganam quando se trata de discriminar no recreio uma briga de verdade e uma briga de brincadeira. Isso não é fácil para os adultos, sobretudo para aqueles que em suas atividades quotidianas se encontram mais afastadas das crianças. Não dispor dessas referências é não poder brincar (BROUGERE, 2002, p. 24).

É no espaço da brincadeira que a cultura lúdica se apresenta abrindo um leque de possibilidades de interpretação da realidade transportando a criança ao mundo de faz-de-conta junto a outras crianças. Para Borba (2008), as crianças ao brincar desenvolvem formas variadas de brincadeiras e um repertório de referências culturais que formam a cultura lúdica infantil, mecanismo que permite elas brincarem juntas. Nesse momento não existe limites para a imaginação da criança, pois tudo lhe é permitido. As personagens do mundo fictício ou do mundo real ganham vida e são representadas por elas. Assim,

as coisas podem ser outras, o mundo vira do avesso, de ponta cabeça, permitindo à criança se deslocar da realidade imediata e transitar por outros tempos e lugares, inventar e realizar ações/interações com a ajuda de gestos, expressões e palavras, ser autora de suas histórias e ser outros, muitos outros: pai, mãe, cavaleiro, bruxo, fada, príncipe, sapo, cachorro, trem, condutor, guerreiro, super-herói... São tantas as possibilidades quanto é permitido que as crianças imaginem e ajam guiadas pela imaginação, pelos significados criados, combinados e partilhados com parceiros de brincadeira (BORBA, 2008, p. 82).

A cultura lúdica é um dos aspetos que compõe o universo da criança, suas ações são reveladoras dessa natureza lúdica. Prado (2009), em situação de experiência direta com crianças pequenas em uma creche em São Paulo, percebeu que as crianças

possuíam uma forma própria de explorar o ambiente, de se relacionar com objetos, com os seus pares, com as crianças de outras idades e com os adultos, de expressar suas emoções e de estabelecer relações sociais e afetivas diversificadas, experimentando, imitando, simulando, observando, inventando brincadeiras nos mais diversos momentos, nem sempre especificados ou permitidos para essa atividade, numa linguagem nem sempre de palavras, em que a dimensão do corpo e do movimento ganhava amplitude especial – de transgressão, de fantasia, de músicas e histórias, do inusitado, do imprevisto, da brincadeira! (PRADO, 2009, p. 104).

Nessas interações as crianças expressam suas maneiras de pensar o mundo, de modo que o movimento e a brincadeira comandam suas ações contrariando a ordem dos adultos que por não compreenderem a sua natureza brincante vêm no brincar situações de desordem e bagunça.

Os comportamentos de oposição dos adultos, elaborados pelas crianças e parte de sua cultura de pares, apresenta-se em geral como forma de brincadeiras, como parte de uma atividade submetida a regras próprias, e não as regras predefinidas pelos adultos que regem cada situação (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 64).

A cultura lúdica não pode ser compreendida isoladamente. Ela estabelece relação com o conjunto das práticas sociais e articula-se com as culturas adultas. Borba (2009) afirma que as crianças vivem num mundo regido por relações materiais, sociais, emocionais e cognitivas que dirigem suas vidas cotidianas e organizam suas relações com o mundo. Nesse conjunto de relações elas articulam-se com as culturas adultas e as evidenciam no momento em que brincam. Segundo Ferreira e Oliveira (2009), “a criança assume em suas brincadeiras e condutas os papéis/posição daqueles com quem interage em seu grupo social, aprendendo e reproduzindo condutas, linguagens, rotinas, hábito, costumes e valores próprios dessa cultura” (FERREIRA e OLIVEIRA, 2009, p. 65).

Assim, não é raro presenciar a criança manipulando algum objeto fazendo de conta que está dirigindo um veículo ou grupo de crianças brincando de escolinha, atribuindo a uma delas a função de professor e as demais de alunos. Elas assim o fazem porque tais práticas estão ligadas às suas vivências, pois ao ir à escola, ao usar o transporte coletivo ao frequentar uma igreja ou ao ser consultada por um médico, a criança vivencia essa e outras situações e elaboram uma gama de conhecimentos que vão ser evocadas no ato de brincar.

Willian Corsaro, pesquisador da área de Sociologia da Infância, vem realizando estudos de grande relevância sobre culturas infantis. Esse autor utiliza a observação como estratégia de investigação para compreender as crianças no momento de brincadeira com seus

pares, no que se refere às suas trocas interpessoais e ao modo como reproduzem, assimilam, interpretam e produzem cultura.

Corsaro (2009) introduz um tema inovador na concepção de culturas infantis que ele denomina “reprodução interpretativa”. Segundo esse autor,

o termo interpretativa captura os aspectos inovadores da participação das crianças na sociedade, indicando o fato de que as crianças criam e participam de suas culturas de pares singulares por meio da apropriação de informação do mundo adulto de forma a atender os seus interesses próprios enquanto crianças. O termo reprodução significa que as crianças não apenas internalizam a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e a mudança cultural (CORSARO, 2009, p. 31).

O autor ressalta aqui a importância das influências culturais, interações e das brincadeiras infantis como sendo espaços de reprodução e produção de culturas uma vez que para atender aos seus propósitos a criança assume e exercita os múltiplos papéis com os quais interage no dia-a-dia, apropriando-se das informações do mundo adulto, reproduzindo-as e produzindo novos significados no momento em que brinca.

Ao observar crianças em momentos de brincadeiras de dramatização de papéis, Corsaro (2009) verificou que elas “não imitam simplesmente modelos adultos nessas brincadeiras, mas antes reelaboram e enriquecem continuamente os modelos adultos para atender os seus próprios interesses” (CORSARO, 2009, p. 34).

Na descrição do episódio dos “dois maridos” feito por esse autor, um menino e uma menina cujo nome são Bill e Rita brincam de marido e mulher, que em um determinado momento fazem de conta que estão arrumando a casa. O marido Bill arrasta os móveis enquanto Rita sua mulher limpa o chão. Em outro momento da brincadeira, Denny, uma outra criança que diz ser o gatinho da casa, desiste do seu papel de gato e quer ser também o marido. A idéia é reprovada por Rita ao dizer que não pode se casar com dois maridos. Porém, Denny e Bill aceitam a proposta e se divertem com essa nova situação, enquanto Rita desiste de ser a mulher e passa a ser o gatinho.

É possível notar nessa encenação que as crianças incorporam os comportamentos dos adultos e aprendem as regras sociais, na ocasião em que definem os papéis sociais que cada um vai desempenhar na brincadeira. Isso pode ser observado no momento em que Rita assume o papel daquela que varre o chão e Bill do marido que arrasta os móveis, e quando Rita não concorda quando Denny entrou na brincadeira com a idéia de também representar o papel de marido. Para Rita havia algo errado na proposição de dois maridos para ela.

Nessa situação, as crianças reexaminam as regras presentes nos atos sociais e deparam-se com as regulações culturais que as levam a concluir que a mulher seja responsável pela limpeza da casa e o homem aquele que possui força suficiente para empurrar os móveis, e ainda que a mulher deva ter apenas um marido. Para Borba (2008), “as crianças não são meros aprendizes passivos da cultura à sua volta, mas sujeitos ativos que participam das rotinas culturais oferecidas/impostas no e pelo ambiente social” (BORBA, 2008, p. 80).

No caso de Bill e Denny, quando este último concorda em exercer o papel de marido verifica-se que a regra social que determina que um homem deve casar-se somente com uma mulher e vice-versa é quebrada sendo a realidade reelaborada para atender aos interesses das crianças para atingir seus propósitos de brincar, “elas relacionam parte do que aprende, reproduzem interpretativamente por meio de suas ações mas vão além disso e criam novos procedimentos, regras e informações que alçam de situações particulares” (PEDROSA e SANTOS, 2009, p. 53). Logo, é possível afirmar que no brincar infantil a criança exercita e internaliza símbolos, práticas e papéis sociais e morais, com os quais confrontam-se no cotidiano podendo distanciar-se do significado real e dar novos sentidos às regras da sociedade, ou seja, a criança modifica a realidade para beneficiar a si próprio na satisfação dos seus desejos no espaço da brincadeira.

Considerando que a cultura lúdica está intrinsecamente ligada à cultura geral, ela não se apresenta de forma única e linear. Fatores como classe social, moradia, família, valores, etnia, hábitos e práticas da família e da comunidade em que a criança está inserida, são formadores de modos particulares de ser criança (BORBA, 2008).

Essas particularidades infantis se manifestam nas brincadeiras produzindo uma cultura lúdica diversificada, pois “como qualquer cultura ela não existe pairando acima de nossas cabeças, mas são produzidas pelos indivíduos que dela participam” (BROUGÈRE 2009, p. 26).

Embora a cultura lúdica não apresente linearidade em suas manifestações é possível constatar na atualidade elementos configuradores dessa cultura, “trata-se hoje da cultura oferecida pela mídia, com a qual as crianças estão em contato: a televisão e o brinquedo” (BROUGÈRE, 2002, p. 28). Para o autor referido esses dois elementos transmitem conteúdos e esquemas que contribuem para a universalização da cultura lúdica, propondo modelos de atividades lúdicas ou objetos lúdicos.

A valorização do brinquedo tem se intensificado nas últimas décadas, o que se pode afirmar pela multiplicação dos bonecos que fazem parte das vivências lúdicas das crianças em geral. Os brinquedos eletrônicos os vídeos games são também novas técnicas que vêm sendo

incluídas nas brincadeiras de muitas crianças, criando novas experiências lúdicas contemporâneas. De acordo com Müller,

em se tratando das culturas infantis, certamente uma universalização precisa ser considerada, o que ultrapassa os limites da cultura local de cada criança. A oferta de um mercado de produtos culturais para a infância colabora para a globalização da infância (MÜLLER, 2006, p. 558).

Assim, desenvolvem formas de interações diferenciadas, por meio de objetos portadores de ações e significados que concorrem para a mudança de costumes e hábitos da criança.

Contudo, Redin (2009) nos chama a atenção para o fato de que, embora as crianças façam parte de uma sociedade globalizada e hegemônica elas produzem suas próprias culturas que estão “para além dos processos de colonização cultural dos modos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista” (SARMENTO, apud REDIN, 2009, p. 116).

Portanto, é necessário acreditar no potencial que as brincadeiras possuem e compreender o caráter dinâmico da cultura lúdica infantil, que apesar dos paradoxos da globalização, das regras mercadológicas disponibilizando atrativos modelos midiáticos, possui um caráter de criação, ou resistência próprio das crianças e seus pares (REDIN, 2009).

CAPÍTULO 2 – O CAMPO DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

Como foi observado no capítulo anterior, a brincadeira é um importante fator para o desenvolvimento da criança e para a sua constituição como sujeito de e produtor de cultura, além de ser uma forma privilegiada de conhecer o mundo. Tais princípios devem ser observados e legitimados também no Ensino Fundamental, principalmente nas turmas de primeiro ano – como orienta documentos oficiais já mencionados neste estudo – tendo em vista que essas turmas são formadas por crianças de seis anos dirigindo-se, portanto, também, ao tempo da infância. Desse modo, faz-se necessário para esse ano do Ensino Fundamental um atendimento específico que contemple as peculiaridades dessa fase, em especial a brincadeira.

Para melhor compreender como as escolas selecionadas para este estudo lidam com a questão do brincar, elas serão contextualizadas em linhas gerais, quanto aos espaços onde funcionam e quanto aos seus sujeitos, com destaque para o que pensam os professores a respeito da questão referida.

2.1 Uma Rápida Imagem das Escolas Onde a Pesquisa foi Realizada

Foram quatro escolas escolhidas como campo desta pesquisa, duas em São Cristóvão/SE e duas em Itaporanga D' Ajuda/SE que receberam a denominação de SC1 e SC2 (as de São Cristóvão) e ITA1 e ITA2 (as de Itaporanga D' Ajuda). Todas essas escolas são da rede estadual de ensino de Sergipe, das quais duas ficam situadas em povoados e duas, as escolas ITA1 e ITA2, ficam na sede do município, Itaporanga D' Ajuda.

A escola SC1 fica localizada a cerca de 15km da cidade de São Cristóvão e a escola SC2 dista cerca de 13 km da referida cidade. São escolas que têm características físicas e de funcionamento diferentes. A primeira atende desde a Educação Infantil ao Ensino Médio e funciona em três turnos. É uma escola de grande porte físico, porém o prédio encontra-se em estado de abandono. Ela consta de uma biblioteca, uma secretaria, uma diretoria, uma coordenadoria, uma sala de professores, uma sala de vídeo, um almoxarifado, uma cozinha funcionando normalmente, uma sala de recreio dirigido, um refeitório bastante amplo, um

depósito de alimentos, uma cantina. Na escola há quinze banheiros, sendo doze para o uso das crianças, dois para professores e funcionários e um para o diretor. São treze salas de aula amplas, porém em péssimo estado de funcionamento: mobília sucateada, ventiladores danificados considerando que as salas não são arejadas, com algumas portas quebradas, iluminadas com ajuda de luz natural.

A segunda, a SC2, é uma escola rural, pequena que só tem três salas e atende ao Ensino Fundamental menor. Essa escola funciona da seguinte forma: no turno da manhã com uma turma de segundo ano e uma de terceiro; à tarde com uma turma de primeiro ano e uma de quarto, além de uma turma do Projeto Escola Ativa. Ela tem uma estrutura física pequena, porém parece ser suficiente para atender a demanda do povoado (já que a maioria das turmas não é cheia): três salas, das quais duas são amplas, ventiladas e recebem luz natural e uma que é pequena, sem ventilação, embora tenha janelas. Em outra pequena sala funcionam a secretaria, a diretoria, a coordenação e sala dos professores com um anexo (também pequeno) para o almoxarifado.

Existem ainda na escola, SC2, um pequeno pátio coberto e uma área descoberta no entorno dela que são usados pelas crianças no recreio. Não há refeitório, as refeições são servidas em um espaço improvisado na área livre coberta. A cozinha funciona em um espaço também pequeno, mas dispõe dos equipamentos básicos necessários para o preparo das refeições das crianças. Quanto aos banheiros, são cinco, assim distribuídos: dois para os funcionários e três para os alunos respeitando-se a distinção feminino e masculino. Deve-se ressaltar a existência dentre estes de um banheiro adaptado para crianças com deficiência física.

As escolas ITA1 e ITA2 ficam situadas na sede do Município de Itaporanga D'Ajuda e funcionam nos três turnos. Elas apresentam algumas características em comum quanto à estrutura física: são pequenas, possuem secretaria, diretoria, almoxarifado, uma cozinha contendo aparatos necessários para o seu funcionamento e um pequeno pátio usado pelas crianças para fins de brincar na hora do recreio. Porém, diferem no que diz respeito à disposição, número e tamanho dos espaços, e ao tipo de atendimento que realiza.

A escola ITA1 atende ao Ensino Fundamental maior e menor incluindo uma turma do Programa Se Liga. Além das características acima referidas, ela possui cinco salas amplas das quais a maioria recebe luz e ventilação natural, embora ainda necessitem do apoio de lâmpadas e de ventiladores (que em geral não funcionam ou funcionam mal); uma secretaria e uma diretoria em espaços pequenos; oito banheiros para o uso dos alunos, da equipe diretiva, professores e funcionários da escola sendo quatro femininos e quatro masculinos, não

havendo distinção entre banheiros de alunos, professores e funcionários. Vale destacar que nessa escola o pátio não é coberto.

No que diz respeito à escola ITA2, ela é recém-reformada e possui seis salas não muito grandes, uma coordenadoria, uma sala dos professores, uma cantina que também serve como depósito da merenda escolar, uma sala de arquivo, uma biblioteca contendo livros didáticos, uma sala de informática com vários computadores, onze banheiros dos quais um serve à equipe diretiva, dois aos funcionários e oito aos alunos. Existe ainda uma quadra esportiva que, diferente do pátio, é descoberta. No que se refere ao atendimento educacional, essa escola oferece do primeiro ano do Ensino Fundamental ao segundo ano do Ensino Médio.

É importante ressaltar que em todas essas escolas não existem brinquedos para as crianças, seja em forma de parques, seja aqueles para o manuseio delas. O que existe somente em duas dessas escolas são alguns quebra-cabeças, dominós de letras e números, jogo de memória, além do material do Programa Alfa e Beto, conforme mencionado no capítulo dois.

Outro aspecto que merece destaque é o de que a organização do espaço físico da maioria das salas de aulas destinadas às crianças de seis anos não difere das demais: cadeiras enfileiradas, de tamanho não compatível com as crianças, o que sugere que o trabalho ali desenvolvido não condiz com as especificidades delas, nem atende as suas necessidades de movimento e interação. Os móveis, quando tem, não são adequados no primeiro ano do ensino Fundamental, considerando a faixa etária atendida em foco: são armários desprovidos de cores alegres e na decoração não há apelo ao universo da infância. Em suma, o ambiente das salas de aula não favorece a vivência pelas crianças de situações de brincadeiras, imaginação e criação que lhes são inerentes.

2.1.1 As crianças e as professoras

As crianças de primeiro ano atendidas pelas escolas SC1 e SC2 são em número pequeno (considerando a matrícula atual), na primeira, a turma é composta por quatorze crianças e na segunda por doze. Em geral, são crianças provenientes de comunidades pobres destacando-se as da escola SC1 que em sua maioria, provêm de famílias que vivem em situação de vulnerabilidade social. A região onde moram é marcada por constante violência o que se expressa, entre outros aspectos, no fato das crianças portarem armas inclusive na escola. Não são raros os relatos desse tipo de ocorrência.

Já na escola SC2, apesar das crianças pertencerem a comunidades pobres, a violência é uma questão que não se pode afirmar como predominante, em relação a elas. São provenientes da própria região onde a escola se situa com uma pequena exceção que residem em um bairro periférico da cidade de Aracaju as quais vivem em situação crítica de pobreza.

Nas escolas ITA1 e ITA2 as turmas de primeiro ano são compostas por vinte crianças na primeira e 24 na segunda. Essas crianças apesar de integrarem uma mesma comunidade, aparentam disparidades no que se refere à situação sócio-econômica das suas famílias. Isso se deduz da observação da forma diferenciada como elas se apresentam na escola: a maioria com objetos e acessórios escolares, uniforme, aparência de limpeza (cuidadas, higienizadas) e com acesso a aulas particulares de reforço, segundo afirmação das professoras, embora não se possa considerar como crianças de classe social abastada; a diferença é entre as que são pobres e as mais pobres. Enquanto outras crianças, a minoria, aparentemente não dispõem das mesmas condições que aparentam ter as primeiras. Essas crianças, de acordo com os depoimentos colhidos, vão à escola grande parte das vezes sem se alimentar.

Quanto às professoras das escolas em apreço, especialmente as das turmas que constituíram o campo desta pesquisa, todas têm formação superior em Pedagogia, sendo que uma delas é Pós-graduada em Didática e Metodologia do Ensino Superior. No que se refere ao tempo de experiência, todas elas exercem a docência há mais de 10 anos nas séries iniciais, uma das quais está prestes a se aposentar.

Duas dessas professoras têm outro vínculo de trabalho no horário oposto ao de atuação na escola o que, como se sabe, constitui a realidade da maioria dos professores brasileiros, sendo este um aspecto dificultador para a realização de um trabalho docente de melhor qualidade. Das quatro professoras três delas residem próximo às escolas onde trabalham (o que compensa as dificuldades enfrentadas por quem tem outro vínculo empregatício), e uma delas reside em Aracaju, exigindo assim um deslocamento mais longo.

No decorrer da pesquisa essas professoras foram ouvidas a respeito do que pensam sobre o brincar na Escola de Ensino Fundamental. Para tal procedimento, considerou-se que o desenvolvimento de qualquer proposta pedagógica não se faz à revelia das concepções do professor. O modo como ele compreende o mundo, a educação, a alfabetização (por exemplo), a criança e o brincar são definidores da efetivação ou não do que foi previamente planejado – no caso de programas do tipo Alfa e Beto tais concepções do professor poderão tanto favorecer o atendimento das expectativas do Programa, quanto não favorecer ou ainda possibilitar a ele procurar atingir outros objetivos, fazendo uso diferenciado dos materiais que lhe são disponibilizados.

Como vem sendo discutido ao longo deste trabalho, a brincadeira é uma das linguagens da criança pela qual ela conhece e se relaciona com o mundo, tendo papel importante no desenvolvimento dela. Além disso, considera-se neste estudo a sua importância como expressão da cultura da infância. Para Brougère (1998) o brincar é um “espaço da criação cultural por excelência” (BROUGÈRE, 1998, p. 19). É nessa perspectiva, portanto, que serão analisadas as concepções expressas a respeito do brincar e como tais concepções se refletem na prática das professoras das turmas observadas.

Quando questionadas sobre o que pensavam a respeito do brincar as professoras entrevistadas fizeram as seguintes considerações:

- “Toda brincadeira tem que ser com sentido, trabalhar com as crianças com o lúdico para ajudá-las no seu desenvolvimento” (Professora A).
- “A brincadeira, além de diversão, deve ser usada na integração dos alunos e no desenvolvimento das atividades para deixá-las mais lúdicas” (Professora B).
- “Brincar é imaginar, viajar, se divertir” (Professora C).
- “Quando direcionada e bem organizada, traz bons rendimentos na aprendizagem da criança (Professora D).

As professoras A, B e C fazem referência ao aspecto lúdico da brincadeira, embora não se possa afirmar que o entendimento delas quanto a tal aspecto é concernente com o conceito de lúdico em si.

De acordo com Machado (1996, p. 42) o lúdico caracteriza-se como tal “quando o início e a manutenção da interação, a determinação de suas regras, os fins, os meios e até mesmo a participação dos companheiros, fica a critério exclusivo dos parceiros envolvidos”, ou seja, fica a critério das crianças.

Das três professoras acima referidas, uma delas (a professora A), além do aspecto lúdico, relaciona a brincadeira ao desenvolvimento cognitivo da criança.

A professora D relaciona a brincadeira à aprendizagem, ao rendimento escolar. 50% das professoras entrevistadas entendem a brincadeira, também, como recurso pedagógico.

Quanto às formas de brincadeiras presentes na escola e nas suas práticas as professoras declaram:

- “Com muita dedicação. Temos uma sala só de recreio dirigido. Também fazemos oficina de artes” (Professora A).

- “As crianças brincam de forma aleatória, não há uma orientação. Nesse momento são livres e decidem de que e como irão brincar” (Professora B).
- “Durante as aulas com os jogos educativos” (Professora C).
- “Com música, jogos com letras, utilização de materiais concretos para contar” (Professora D).

A professora A fala de forma vaga quando diz da dedicação, embora se refira à existência de recreio dirigido e à realização de oficina de artes – há um ano supervisionando essa escola, desconheço a existência de tais elementos. Como se observa, o que diz essa professora não é confirmado pela professora B.

As professoras C e D destacam o uso de jogos para a aprendizagem dos conteúdos escolares, reforçando o que havia dito anteriormente.

Essas respostas corroboram aquelas em relação ao tempo destinado à brincadeira. Quando foi perguntado às professoras sobre o tempo que as crianças têm para brincar na escola elas disseram que:

- “No recreio e nas aulas direcionadas com o tema abordado” (Professora A).
- “Na hora do recreio” (Professora B).
- “Na hora do recreio e no momento de aula com jogos educativos. Ex. Bingo de Letras, Alfabeto Móvel e às vezes no momento da acolhida” (Professora C).
- “Em algumas atividades em sala de aula e no recreio. Às vezes nas sextas-feiras, brinco com eles de Chefe de movimentos para trabalhar a atenção, de passar a bola para trabalhar palavras e outros” (Professora D).

As falas dessas professoras, quando se referem ao brincar na escola de Ensino Fundamental como uma questão lúdica, revelam como ele é tratado vagamente, sugerindo não haver uma previsão da brincadeira no planejamento delas, nessa perspectiva. Já, quando o brincar é tratado como suporte para a aprendizagem dos conteúdos escolares, as falas são mais objetivas: “durante as aulas como jogos educativos”, “jogos com letras”, “com material concreto para contar”, “nas aulas, direcionadas com o tema abordado”.

Além disso, dificilmente as professoras se colocam como participantes das brincadeiras. Quando isso ocorre é para brincar de “chefe” que dirige os movimentos para controlar a atenção como revela a Professora D.

A indicação presente nas respostas dadas é a de que o brincar nas escolas onde se realizou esta pesquisa, primeiro ano, se justifica muito mais como recurso pedagógico para promover o desenvolvimento cognitivo da criança, mas, sobretudo para atender a objetivos escolares desvinculados de qualquer compromisso com o prazer dela e com a cultura infantil. Parece não haver um entendimento do que seja o brincar enquanto produto e espaço de produção dessa cultura.

CAPÍTULO 3 – O PROGRAMA ALFA E BETO E A QUESTÃO DO BRINCAR

O Programa Alfa e Beto de Alfabetização vem sendo desenvolvido nas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental da rede estadual de ensino em todo Estado de Sergipe. Trata-se de um programa que desenvolve o método metafônico – que na sequência deste capítulo será especificado – e tem como objetivo alfabetizar crianças na faixa etária entre 6 e 7 anos no período de um ano. De acordo com a proposta do programa, as crianças, ao final do ano letivo, já deverão estar aptas a ler e a escrever.

Esse Programa publicado pela Alfa Educativa (Belo Horizonte-MG) foi implantado em 2003 por João Batista de Araújo e Oliveira que afirma ter se baseado nos princípios da ciência cognitiva da leitura para a elaboração da proposta pedagógica e ter tomado como base teórica estudos realizados por autores como Marilyn Jaeger Adams, Jean-Emile Gombert, Fernando Capovilha, Jose Morais, Roger Beard e Claudia Cardoso-Martins, e o documento Nacional Reading Report Panel , publicado no ano 2000. Segundo ele, “a maioria dos países com sistemas alfabéticos de escrita baseiam seus programas de alfabetização nas conclusões e recomendações desse relatório” (OLIVEIRA, 2011, p.10).

De acordo com as informações contidas no Manual de Orientação do Programa em foco (material da escola), os princípios da ciência cognitiva da leitura afirmam que para uma alfabetização com sucesso é necessário que haja o domínio do princípio alfabético – competência da alfabetização que consiste no conhecimento das letras, no desenvolvimento da consciência fonológica e no desenvolvimento da consciência fonêmica. Afirmam ainda que, aprender a decodificar se constitui na competência específica da alfabetização “trata-se de quebrar o segredo do código alfabético para permitir a transformação de sons em letras (escrita) e letras em sons (pronunciar palavras com sentido)” (OLIVEIRA, 2011, p.17).

O termo metafônico é utilizado para definir o método considerado novo adotado por João Batista de Araújo e Oliveira. Segundo ele, esse termo é utilizado para ressaltar as duas características principais desse Programa, a saber: a ênfase no ensino das relações entre sons e letras (consciência fonêmica) e na metacognição, um dos princípios pedagógicos desse Programa e que se refere ao conjunto de estratégias que o aluno usa para aprender. Segundo Oliveira (2011),

Um programa de alfabetização tem como conteúdo o alfabeto. A competência a ser desenvolvida é a descoberta do funcionamento do código alfabético, ou seja, saber que letras representam os vários fonemas da nossa língua. Para ler aluno precisa traduzir em som o que está representado por escrito. Para escrever o aluno precisa traduzir em letras o que ele pensou ou ouviu (OLIVEIRA, 2011, p.10).

Embora não seja objetivo deste estudo refletir sobre a concepção de alfabetização que norteia o Programa Alfa e Beto considera-se importante contrapor a afirmação acima quanto ao seu conteúdo, diante da limitação que ele enseja, ao que especialistas da área da alfabetização têm refletido sobre o tema.

Conforme a pesquisadora argentina Emília Ferreiro, o método fonético “coloca sua ênfase na análise auditiva para se separar os sons e estabelecer as correspondências grafema-fonema (isto é, letras-som)” (FERREIRO, 1986, p. 19). A autora destaca como uma das conseqüências da concepção de alfabetização presente nesse método que são desfavoráveis à aquisição da leitura e da escrita pela criança, o fato da escrita ser concebida como “transcrição gráfica da linguagem oral como sua imagem (...), ler equivale a decodificar o escrito em som” (FERREIRO, 1986, p. 21). Além disso, ela chama a atenção para o fato de que nesse método se descuida da competência lingüística da criança e de suas capacidades cognoscitivas em favor do apelo às habilidades perceptivas.

De acordo com Soares (2008) a alfabetização é um processo “multifacetado”, e sendo assim não se limita ao estudo do alfabeto. Para essa autora, embora a alfabetização envolva também a “abordagem ‘mecânica’ do ler/escrever” ela engloba “o enfoque da língua escrita um meio de expressão/compreensão com especificidade e autonomia em relação à língua oral, e, ainda os determinantes sociais das funções e fins da aprendizagem da língua escrita” (SOARES, 2008, p.18).

Já para Cagliari a primeira condição para que alguém possa aprender a escrever é inicialmente aprender a ler. Outro aspecto enfatizado por esse autor no que diz respeito aos objetivos mais amplos da alfabetização é que

a escrita não deve ser vista apenas como uma tarefa escolar ou um ato individual, mas precisará estar engajada nos usos sociais que envolve, principalmente como forma especial de expressão de uma cultura. Sem dúvida alguma, um bom professor terá sempre essa preocupação em mente (CAGLIARI, 1998, p. 113).

Em Sergipe, um estudo realizado por Torres e Jesus¹ (2008) também aponta as incongruências e limitações do Programa em análise. Nesse estudo conforme as autoras, que

¹ Professoras do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe.

tomam por base Luiz Carlos Cagliari, Emília Ferreiro, Magda Soares e outros autores, esse Programa tem o ensino como “centro de trabalho pedagógico”. Segundo elas,

o início do processo segue a idéia corrente nos idos de 1970 de que a criança precisava de pré-requisito para aprender a ler e a escrever, ou seja, ela necessitaria vivenciar um período de “prontidão para a alfabetização”, no qual era desenvolvido um conjunto de exercícios visando ao desenvolvimento de habilidades específicas, e exemplo da literalidade, coordenação motora, discriminativa e visual. O livro *Letras e Formas* do programa é destinado ao desenvolvimento dessas habilidades pela criança (TORRES, 2008, p.15).

Desse modo, ao centralizar o trabalho pedagógico no ensino, conforme destacam as autoras citadas, o Programa Alfa e Beto ignora a outra dimensão do processo de ensino apontado por Cagliari (1998), o da aprendizagem.

Ainda destacamos a contribuição dessas últimas autoras, quanto à análise do referido Programa que, segundo elas, o seu foco “nega toda a contribuição que a lingüística e a sociolingüística vem dando ao debate sobre a alfabetização, ajudando, inclusive, a entender porque o processo de alfabetização centrado no ensino tem levado ao fracasso nos anos iniciais” (TORRES, 2008, p. 15).

No que diz respeito a esse aspecto da questão, Cagliari (1998) enfatiza que o método de alfabetização que visa somente o ensino não constrói nada. Segundo ele, “nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si, seguindo seu próprio caminho e chegando a onde sua individualidade o leva (...). Obrigá-lo a agir diferentemente é uma violência contra sua liberdade e racionalidade” (CAGLIARI, 1998, p. 37).

Para esse autor, o ensino por si só não resulta em nada pois o fato de o professor ensinar não significa que o aluno vai aprender uma vez que a aprendizagem não se processa paralelamente ao ensino tendo em vista que este está voltado para a transmissão de conteúdo – o aluno fica preso a lição que está sendo estudada, ao currículo, ao programa – enquanto que aquela, ou seja, a aprendizagem parte de uma opção individual. Desse modo, conforme Cagliari (1998), o método voltado para a aprendizagem, diferentemente daqueles voltados apenas para o ensino “leva em conta o fato essencial de que o aprendiz, como um ser racional vai juntando conhecimentos adquiridos pela vida toda, a partir do momento em que nasce. Para isso usa sua capacidade de refletir sobre todas as coisas” (CAGLIARI, 1998, p. 52).

Ainda conforme esse autor, quanto ao método fônico de modo geral, ele considera que

uma criança, aprendendo a reconhecer e a analisar os sons da fala, passa a usar o sistema alfabético de escrita de maneira melhor. Essa idéia revela uma concepção de linguagem segundo a qual uma pessoa ‘fala melhor’ quando monitoriza os sons que pronuncia, o que é falso. Quem fala ‘tchia’ e nem se dá conta da diferença, porque quando falamos, nos preocupamos mais com as idéias que queremos transmitir do que com os sons das palavras que irão revelar nossos pensamentos (CAGLIARI, 1998, p. 37).

Feitas essas considerações passamos agora ao currículo estabelecido para o primeiro ano nesse Programa; ele está centrado, predominantemente, no desenvolvimento das competências de leitura e escrita. Essas competências envolvem os aspectos abaixo relacionados, tal como explicitados nos materiais impressos do aluno e do professor.

Competências da leitura

- Fundamentos: metalinguagem, consciência fonológica e familiaridade com os livros.
- Pré-requisitos: consciência fonêmica e princípio alfabético
- Requisitos: decodificação e fluência

Competências da escrita

- Palavras: ortografia, morfologia, semântica, pistas contextuais.
- Frases: sintaxe em geral, com particular atenção aos indicadores de coerência e coesão.
- Textos: conhecimento sobre tipos, gêneros textuais, análise do discurso e estratégias específicas de compreensão, como por exemplo, a capacidade de fazer inferências ou antecipações.

O material do Programa é composto por aqueles destinados aos alunos (material individual) e à classe (material coletivo). Eles foram elaborados tendo em vista o desenvolvimento das competências acima citadas, em especial as de decodificação e fluência. Eles assim se apresentam:

Material individual

- Aprender a Ler (Livro de alfabetização);

- Grafismo e Caligrafia: letras cursivas;
- Matemática (vols. 1 e 2);
- Ciências.

Material coletivo

Minilivros (1 volume com 110 títulos para cada 5 alunos);

Bonecos Alfa e Beto (fantoques);

Cartazes contendo o alfabeto ilustrado;

Cartelas de letras e figuras;

Saquinhos de letras.

Há também materiais destinados ao professor, à escola e à Secretaria de Educação.

Outro aspecto do Programa Alfa e Beto de Alfabetização é o monitoramento sistemático das atividades dos professores por meio de uma equipe de supervisores². Os supervisores são incumbidos de observar e monitorar as aulas a fim de que os professores desenvolvam a metodologia do programa de acordo com as orientações recebidas nas reuniões de capacitação que acontecem sempre no início do ano letivo.

É função também dos supervisores coletar e consolidar mensalmente informações sobre o andamento do ritmo das aulas, sobre a frequência dos alunos, além de orientar os professores no planejamento mensal das atividades.

No que se refere à avaliação, o programa indica a realização de 04 testes durante o ano letivo após a conclusão das lições 05, 10, 15 e 20 do livro *Aprender a ler*, carro-chefe do programa. Os testes são elaborados pelo Instituto Alfa e Beto (IAB) e tem como objetivo “diagnosticar o **desempenho** dos alunos nas principais competências do programa e dar ao professor informações precisas sobre necessidades de recuperação” (OLIVEIRA, 2011, p. 68, grifo nosso). Sua aplicação só pode ser feita pela equipe pedagógica ou pelos supervisores do programa³.

A relação que neste estudo procurou se estabelecer entre o brincar e o Ensino Fundamental no que diz respeito ao primeiro ano onde é adotado o Programa Alfa e Beto de Alfabetização decorre de que este Programa se dirige a crianças em idade de seis anos, e do

² Mesmo reconhecendo os limites do Programa Alfa e Beto de Alfabetização, na condição de professora da rede estadual de Sergipe, sou uma das integrantes dessa equipe de supervisores.

³ Um modelo de avaliação que tem sofrido críticas pelas contradições que enseja.

entendimento aqui já afirmado de que a brincadeira além de ser uma necessidade da criança e constituir um elemento importante para o desenvolvimento integral dela, expressa uma cultura própria da infância, ao tempo em que possibilita que ela, a criança, se constitua também como produtora de cultura.

Nas informações contidas nos materiais do Programa em questão identificou-se uma referência ao lúdico como um dos princípios que o orientam, a saber:

O aluno deve aprender brincando. Jogos e brincadeiras infantis constituem componentes fundamentais para a aquisição da linguagem e de outras habilidades fonológicas que permitem à criança manipular os sons da língua. O processo de alfabetização é um processo eminentemente lúdico e de aproximações sucessivas com os componentes da linguagem e da palavra. Daí a importância de inserir todas as atividades de uma classe de alfabetização em um contexto lúdico e de aprendizagem participativa e ativa” (OLIVEIRA, 2011, p.19).

Tendo em vista as expectativas acima referidas, no material do Programa estão presentes atividades consideradas lúdicas. Na proposta de alfabetização em foco, no material do aluno/criança, livro texto *Aprender a Ler*, essas atividades estão distribuídas entre os blocos “Brincando com sons e letras”, “Hora de ler”, “Correto” e “Redação”. Quanto a essa proposta de “brincadeira” foram previstas atividades específicas que envolvem “bater palmas”, “criar/imaginar”, “desenhar”, “escrever”, “falar”, entre outras. Essas atividades se desenvolvem das seguintes formas:

- **Bater palmas:** Bater palmas sempre que o som ou a sílaba da vez (a sílaba que está sendo estudada) aparece nas palavras pronunciadas pelo professor;

- **Criar/imaginar:** Ordenar, contar e criar histórias sugeridas pelo autor do livro e confeccionar cartazes sobre os conteúdos trabalhados;

- **Desenhar:** Fazer desenhos relacionados aos conteúdos de Redação propostos;

- **Escrever:** Completar cruzadinhas e encontrar palavras no caça – palavras;

- **Falar:** Expressar-se oralmente, narrar, descrever, ler trava- línguas e outras.

Quanto a essas atividades, algumas questões devem ser consideradas. Vale ressaltar que a maioria das atividades relacionadas ao *falar* diz respeito somente à aquisição de competências de leitura não havendo referência à expressão livre da criança, ou seja, toda previsão de fala da criança está relacionada à leitura de um texto ou palavras isoladas. Desse modo, as atividades de falar serão consideradas para fins desta análise como atividades de ler.

As atividades para ler propostas no Programa, com vistas às competências acima referidas, correspondem a 19% daquelas que são consideradas lúdicas. Para a escrita são destinadas 34% das atividades propostas. Já as atividades voltadas para criar/imaginar correspondem a 4% assim como as que mexem com a motricidade da criança como o bater palmas, embora esse aspecto – o da motricidade – não seja referido no Programa Alfa e Beto. Outras atividades também definidas como lúdicas relacionadas ao ordenar/contar correspondem a 5%. Por fim para o desenho é destinado apenas 1% das atividades propostas.

Além dessas proposições de atividades do livro texto relacionadas à brincadeira, verificamos também que o *Manual de Consciência Fonêmica* (material do professor) apresenta várias sugestões de atividades desse tipo as quais devem ser desenvolvidas com o auxílio do material coletivo do aluno. Vejamos algumas delas: produção de rimas, falar quadrinhas, fantoches, alfabeto móvel, cartelas de letras e figuras e outros.

Embora tenham o seu valor dentro da proposta, tais atividades não se caracterizam como lúdicas uma vez que o programa apresenta a brincadeira como um meio de adquirir conhecimentos relacionados ao ler, escrever e contar.

Para que uma atividade seja lúdica ela não deve visar algum resultado. Segundo Brougère (2002) “o que caracteriza o jogo é menos o que se busca do que o modo como se brinca, o estado de espírito como se brinca” (BROUGÈRE, 2002, p. 21). O autor destaca aqui a ação espontânea da criança na brincadeira o que a distancia da atividade pedagógica. Sobre esse assunto, Vasconcelos (2008) afirma que

Brincar não produz nada! O que não significa que não haja produção de linguagem, conhecimento, subjetividade na brincadeira. O que não existe é a obrigatoriedade com a produção e é isso que a difere profundamente do trabalho. Brinca-se para brincar, simplesmente. E, como não existe um resultado a ser atingido, a brincadeira se caracteriza pela sua flexibilidade. Todas as fórmulas de brincar podem ser consensualmente transformadas no sentido de atender às necessidades dos sujeitos que brincam (VASCONCELOS, 2008, p.115).

Esse entendimento se verifica também em autores que estudam a brincadeira sob a orientação da psicologia a exemplo de Vygotsky (1989), que ao estabelecer critérios para distinguir a ação do brincar de outras formas de atividade, vê que no brinquedo a criança cria uma situação imaginária. Segundo ele, a brincadeira possibilita à criança fazer a transição do pensamento concreto, relacionado somente a presença dos objetos reais, para a realização de ações a partir das idéias. Como exemplifica o autor, isso ocorre quando a criança toma um

pedaço de madeira por um boneco ou um cabo de vassoura por um cavalo, entre outras situações.

Ainda para Vygotsky, o brinquedo é para a criança uma fonte de prazer o que ele relaciona à experiência de subordinação a regras “ao renunciar algo que quer, mas, aqui, a subordinação a uma regra e a renúncia de agir sobre impulsos imediatos são os meios de atingir o prazer máximo” (VYGOTSKY, 1989, p. 113). A regra de acordo com a análise desse autor “vence porque é o impulso mais forte”, ela é “uma regra interna, uma regra de autocontenção e autodeterminação” (VYGOTSKY, 1989, p. 114) e não uma imposição externa.

Ao discutir sobre esse tema Machado (1995) diz que “enquanto forma desenvolvida de atividade lúdica, o jogo remete-se ao lúdico ao preservar a *presença da imaginação, fantasia e despreocupação*” (MACHADO, 1996, p. 42). Também para essa autora, as interações lúdicas são assim consideradas quando as determinações de suas regras ficam por conta dos sujeitos participantes e não são definidas por nenhum objetivo exterior. Nesse sentido a brincadeira enquanto atividade lúdica envolve elementos da subjetividade da criança, de uma atividade desinteressada que tem um fim em si mesma.

A intencionalidade educativa modifica a direção das interações lúdicas e o conhecimento que nelas se produzem. Estes conhecimentos, a princípio exclusivamente resultantes dos parceiros em interação, passam a sofrer a interferência direta da opinião do adulto, quando este tem em mente a intenção de fazer valer sua condição de mais experiente, mudando não só os rumos da interação, mas sua própria substância: já não se trata mais de interações lúdicas, mas sim de interações educativas (MACHADO, 1996, p. 45).

Tomando por base os pressupostos acima, verificamos que no Programa Alfa e Beto a brincadeira é invocada somente numa perspectiva pedagógica uma vez que predetermina os materiais a serem utilizados pelas crianças nas atividades denominadas como lúdicas, o tempo e o espaço nos quais elas deverão se movimentar. Ressaltou-se a relação de tais atividades, tais como previstas no Programa em foco, com o desenvolvimento de competências – apelo essencialmente cognitivo do Programa – não oferecendo espaço para as múltiplas linguagens da criança, dentre elas, em especial, a brincadeira que é objeto de investigação neste estudo.

CAPÍTULO 4 – O BRINCAR NA PRÁTICA DAS PROFESSORAS QUE DESENVOLVEM O ALFA E BETO

Com o objetivo de responder as perguntas levantadas para a realização desta pesquisa entendeu-se ser procedente fazer também uma análise do modo como o Programa Alfa e Beto efetivamente funciona nas escolas onde ele é adotado, com destaque para o enfoque que tem sido dado à questão do brincar. Para isso, além de entrevistas com as professoras das turmas escolhidas como campo desta investigação, foram feitas observações semanais da prática, conforme referido na introdução deste texto. Para tanto, serão destacados inicialmente, aspectos gerais da rotina diária do trabalho dessas professoras. Na sequência serão focalizadas na prática das professoras, situações relacionadas ao brincar previstas no Programa ou criadas por elas e pelas próprias crianças.

O Programa Alfa e Beto estabelece um ritual diário para as aulas que consta da proposta de atividades que segue: acolhida, momento em que o professor deverá receber as crianças realizando dinâmicas, conversas, entoando canções, entre outras atividades que poderão favorecer a interação inicial entre elas e a professora. Na sequência as professoras deverão trabalhar com o *Manual de Consciência Fonêmica* (vide capítulo 3). O trabalho com esse manual deve ser feito com o apoio do material destinado à classe: fantoches, alfabeto móvel e cartelas de letras e figuras, embora seu uso só é indicado para turmas ou grupo de crianças que ainda não tenham adquirido competências de consciência fonêmica e compreendido o princípio alfabético.

Depois disso, deverão vir as atividades do livro texto *Aprender a Ler* conforme as orientações do *Manual do Professor*. Após essas atividades, o professor deverá fazer a correção do dever de casa proposto no livro *Grafismo* (que tem o mesmo papel da antiga caligrafia) e depois será a vez do livro de *Matemática*. A orientação é que as crianças realizem as atividades desse livro tanto na sala de aula quanto em casa.

O ditado de sons, palavras ou frases, é feito na sequência. As cartelas de letras e figuras e o alfabeto móvel deverão auxiliar as crianças que ainda não conhecem as letras na realização dessa tarefa. Depois disso, é indicada a leitura dos *Minilivros* constituídos de pequenos textos que nem sempre têm sentido.

Esse material, conforme orientação do Programa, pode ser usado individual ou coletivamente. A atividade que vem na sequência dessas acima referida é a da leitura livre, que pode ser poesias, contos de fadas e parlendas, textos contidos no próprio material do

Programa. Por fim, deve ser feito o balanço das atividades do dia, ou seja, momento em que o professor deverá verificar a aprendizagem da criança em relação aos conteúdos trabalhados.

Pelo que foi observado esse ritual não é seguido integralmente pelas professoras, o que de antemão já indica que, embora o Programa pareça constituir uma camisa de força desta o professor também pode escapar. No geral, esse ritual, na prática envolve atividades de acolhida, correção do dever de casa, atividades nos livros didáticos Aprender a Ler e Matemática, ditado de palavras, leitura individual, lanche, recreio e saída.

No que diz respeito à acolhida, momento destinado à recepção das crianças, observamos que é adotado o mesmo procedimento na maioria das turmas: é cantada uma pequena canção que visa desenvolver hábitos de convívio social ou de cordialidade e é feita uma oração – nesse caso as escolas não levam em conta que o ensino brasileiro é laico e que nas salas de aula podem existir crianças de outras orientações religiosas que não somente a católica. A canção registrada abaixo foi a mais entoada:

Boa tarde meus coleguinhas,
de volta à escola estou.
Deixei a mamãe em casa,
Seu amigo agora eu sou.
Palma, palma, palma...
Pé, pé, pé...
Viva a nossa escola,
Que bonita ela é! Viva! (Domínio público)

A acolhida é um tipo de atividade que quando valorizada pelo professor é bastante relevante, pois proporciona à criança momentos de descontração, segurança, bem-estar, prazer, troca de experiências e maior interação com seus pares e com os adultos, além de proporcionar às professoras informações sobre a realidade da criança. Contudo, o Programa só disponibiliza quinze minutos para essa atividade dando maior relevância àquelas de ler, escrever e contar. Além do que, as atividades são realizadas pelas professoras de forma rápida e mecânica, inclusive em um tempo menor do que é previsto pelo Programa.

Algumas crianças até ficam fora da atividade referida sem que as professoras percebam, o que sugere não haver preocupação por parte delas em envolver a todas nesse momento de acolhida. Segundo elas, o tempo é muito curto para as atividades previstas, de modo que não se pode gastá-lo com atividades dessa natureza.

A correção do dever de casa também é uma atividade realizada diariamente pelas professoras, umas de forma individual, outras de forma coletiva. Muitas crianças não fazem a

tarefa, então são chamadas a atenção e nesse caso as professoras demonstram indignação ou preocupação pelo que consideram falta de compromisso dos pais. Quanto a isso, foram feitas por elas observações como as que seguem:

– “Desse jeito não dá, os pais não ajudam, como é que vai pra frente? O dever de casa volta da mesma forma que vai. Os pais não se interessam! É o professor quem deve fazer tudo sozinho! O que é que eu posso fazer? Nada!” (professora D).

– “O que eu percebo é que os pais não se preocupam em ajudar os filhos. Fica tudo por conta da escola. Pode observar que aqueles alunos que não têm ajuda dos pais são os que mais sentem dificuldades. Isso dificulta muito o trabalho da gente” (Professora B).

As falas acima são indicativas de que ainda é forte a transferência da responsabilidade do insucesso da criança na escola para a família quando não, para ela própria.

Algumas professoras aproveitam o momento da correção e solicitam às crianças que realizem a atividade; apenas uma delas deixa essa tarefa para um momento diferente e então procura ajudá-las individualmente. Por fim, uma dessas professoras insiste em mandar novamente a criança fazer a tarefa em casa e esta acaba sem ser realizada.

Conforme foi observado no capítulo três deste estudo as atividades denominadas como lúdicas estão diretamente vinculadas aos objetivos de ensinar a ler escrever e contar, embora de acordo com a prática observada as crianças criem pequenos espaços/momentos, inclusive dentro da sala de aula, para realizar brincadeiras atendendo a uma necessidade delas, como será analisado no decorrer desse capítulo.

4.1 A Brincadeira, as Crianças e as Professoras no Primeiro ano do Ensino Fundamental

Tendo em vista que as crianças de seis anos passam a fazer parte do Ensino Fundamental o Ministério da Educação e Cultura/MEC (2007) orienta que também sejam consideradas nas propostas pedagógicas das escolas as especificidades e necessidades dessas crianças, especialmente aquela referente ao brincar. Esse Ministério, como já destacado neste trabalho, toma por base o entendimento de que é no espaço da brincadeira que as crianças se desenvolvem e produzem sua própria cultura, a dos grupos infantis, conforme Corsaro (2009), Brougère (2002), Borba (2008) e Müller (2006). Diante disso, reafirmamos esse fundamento como básico nas análises realizadas neste estudo. Conforme observado no capítulo 3, as

brincadeiras previstas pelo Programa Alfa e Beto estão relacionadas ao livro texto Aprender a Ler e ao Manual de Consciência Fonêmica. No primeiro, as atividades previstas referem-se a: bater palmas, desenhar, falar trava-línguas, criar, imaginar e contar histórias, completar cruzadinhas e realizar atividades no caça-palavras. No segundo constam orientações de como o professor trabalhar com as crianças a consciência fonêmica brincando; para isso orienta como utilizar os recursos que o Programa define como lúdico, tais como os materiais coletivos disponibilizados: cartelas, fantoches e alfabeto móvel. A brincadeira é sugerida, portanto, com a finalidade pedagógica de ensinar conteúdos escolares.

Quanto a esse aspecto, em termos gerais, a prática das professoras parece articulada com os objetivos do Programa, que indicam uma maior preocupação com a formação intelectual da criança desde os seis anos. Contudo, verificou-se que a referida prática não contempla a brincadeira nem mesmo com essa finalidade e intensidade nele prevista.

Isso foi constatado durante as observações quando apenas uma professora fez uso do MCF para revisar a letra “V”. O MCF sugere que a professora faça uso dos fantoches (Alfa e Beto) para realizar atividades que trabalham síntese oral com o fonema inicial. Nessa atividade a professora fala o som inicial e o fantoche “fala” os demais sons e os alunos/crianças terão que juntá-los e pronunciar a palavra completa. Nesse momento as crianças se interessam mais para participar da atividade, o que nem por isso faz com que a professora repita mais vezes esse procedimento e faça uso desse material – os fantoches – em situações específicas de brincadeiras e de outras formas de expressão lúdica.

Quanto às brincadeiras indicadas para dar suporte as atividades do livro texto Aprender a Ler, nos dias em que as observações foram realizadas, poucas vezes foi possível verificar atividades como, bater palmas e falar trava-línguas. Já as que se relacionam à escrita como, cruzadinhas e caça-palavras foram realizadas com mais frequência.

Sobre as atividades consideradas como de criar/imaginar, foi possível observar somente uma professora realizando-a. Na ocasião as crianças teriam que decidir a ordem de uma história em quadrinhos e contá-la. Uma das crianças contou a história e todos bateram palmas para ela. A professora perguntou se mais alguém gostaria de expressar também oralmente, ou seja, contar também a sua versão da história. Então outra criança se propôs a fazê-lo e deu outro rumo à história trabalhada. A professora pede silêncio às demais crianças, que ficam quietas ouvindo as histórias dos colegas. A maioria delas queria narrar a história, levantavam as mãos pedindo à professora que as deixassem falar. Ela atende e cada uma participa desse momento conforme desejam. A professora aplaude e diz: – Muito Bem!

Quanto a essa atividade, deve ser observado que, embora tenha havido a participação de todas as crianças, a professora adota uma posição sempre rígida em relação a elas que são dispostas sempre em posição enfileirada, o que limita a liberdade de movimento, de interação com os colegas e com a própria professora.

O ditado de palavras quando feito com o auxílio das cartelas de letras e figuras e do alfabeto móvel, conforme as orientações do Programa poderia ser uma “atividade lúdica” – o que merece questionamentos, em face aos pressupostos defendidos para esse estudo quanto ao conceito de ludicidade – mas, pelo que se observou no decorrer desta pesquisa, esses recursos não foram utilizados nesse momento. Essa atividade foi sempre realizada, por todas as professoras, da forma como tradicionalmente acontece: elas falam as palavras e as crianças tentam escrever nos cadernos – muitas crianças ficam sem realizar a atividade porque, embora já próximo ao final do ano, a maioria delas ainda não consegue. Somente quando a professora faz a correção no quadro, elas copiam as palavras que foram ditadas⁴. O relato abaixo é ilustrativo dessa afirmação.

Terminada a chamada a professora começa a ditar as palavras para a realização do exercício. Os alunos/crianças interagem na atividade e escrevem as palavras, alguns não conseguem escrever sozinhos, então a professora orienta-os falando cada letra e seus sons correspondentes ou até mesmo escrevendo-os no quadro. Um aluno não faz a tarefa e se debruça sobre a carteira, ele está chateado. Após o ditado a professora parabeniza os alunos por terem cumprido a tarefa cantando uma música para esse fim.

De acordo com Quinteiro (2002), “o potencial de segregação e de autoritarismo presente nas relações pedagógicas, não permite a criança construir seu próprio universo, desrespeitando, inclusive, a complexidade que tal construção exige” (QUINTEIRO, 2002 apud MÜLLER, 2009, p. 567).

No que diz respeito à leitura, esta é feita individualmente; as professoras chamam as crianças à frente para fazerem a leitura dos Minilivros ou lerem palavras isoladas no livro texto. Essa é uma atividade considerada muito importante por elas, mas é sempre conduzida de forma muito rigorosa, o que às vezes implica para as crianças em situação de constrangimento. Isso ocorre quando as professoras chamam uma criança por vez para fazer a leitura de palavras em seu bureau, como foi verificado na maioria das visitas em três das turmas observadas.

⁴ Em todas as turmas que tenho observado também como supervisora do Programa, vinculada à rede estadual de ensino, existe um número elevado de crianças que chegam ao final do ano sem o domínio do que o Programa considera como habilidades necessárias à leitura e à escrita.

Nesse caso, a leitura deixa de ser uma atividade prazerosa para a criança, tanto pela forma rígida como é realizada, como pelo tipo de texto que é oferecido a ela para ser lido. Geralmente são os Minilivros que, como observado anteriormente, são constituídos de textos sem sentido, ou é a leitura de palavras isoladas. Quando essa atividade acontece, as demais crianças ficam em seus lugares copiando as várias palavras previamente escritas no quadro pela professora (isso é uma forma de mantê-las quietas enquanto as demais estão sendo **submetidas** à leitura). A maioria das crianças termina a tarefa e fica conversando e brincando. Levanta dos seus lugares, conversa em tom da voz alto. Isso chama a atenção da professora por várias vezes durante a leitura. Ela aumenta o tom de voz e pede silêncio.

Em uma das situações de leitura observadas, enquanto a professora “toma a leitura”, as crianças continuam conversando, não param. Duas meninas terminam a tarefa e pegam duas bonecas parecidas com a Barbie para brincar. Vestem, penteiam e colocam vários acessórios. Mas essas brincadeiras, por si só, ou quanto ao seu significado para as crianças, ao que parece, não chamam a atenção da professora que permanece indiferente a elas.

Algumas das professoras observadas utilizam material concreto para a realização das atividades de matemática, a exemplo de palitos de picolé e do Material Dourado, todavia não oferecem oportunidades às crianças de se levantarem e explorarem livremente os materiais. A um gesto de curiosidade ou de aproximação dos objetos, estas eram impedidas de fazê-lo.

4.2 Mas as Crianças Resistem... Apesar do Alfa e Beto e da Prática das Professoras

Embora venha sendo afirmado neste estudo que os objetivos do Programa Alfa e Beto estão relacionados à aquisição de competências de ler escrever e, portanto, não reserva nenhum momento para a brincadeira desinteressada, as crianças resistem constantemente à prática das professoras, que em parte atendem as orientações deste Programa, e criam possibilidades para realizá-las, de acordo com as suas necessidades, ainda que restritas. Desse modo, elas acabam também contrariando, assim, as expectativas criadas para o “ensino” nas turmas de primeiro ano.

Isso foi verificado em todas as escolas durante a pesquisa. As crianças também criavam formas próprias de relacionamento com seus pares e com os objetos em sua volta.

Apesar das limitações impostas pela escola, elas se colocavam como produtoras de uma cultura – a cultura infantil – que, em geral a escola não consegue enxergar e nem respeitar. Em todo o tempo das atividades observadas elas resistiam a rigidez da escola e encontravam formas de brincar; apresentaram-se inquietas, estavam sempre se levantando e buscando alguma forma de comunicação e interação entre si e até mesmo com a professora. Todavia, eram repreendidas e exortadas a ficarem caladas e quietas.

Era comum da parte das professoras expressões como estas:

- “Parem com isso!”;
- “Psiu!”;
- “Menino, preste a atenção!”;
- “Você está demais hoje!”;
- “Fique quieto!”;
- “Você vai ficar sem recreio!”;
- “Vá para o seu lugar!”.

Expressões que evidenciam a estranheza da escola em relação ao brincar na escola de Ensino Fundamental e que o considera como uma atividade oposta às intenções oficiais quanto à prioridade ao ensino dos conteúdos escolares.

Em um estudo sobre a docência na Educação Infantil e o brincar, Oliveira (2011) analisa que quando a prática docente tem como foco somente as atividades de ler e contar,

a brincadeira passa a ter papel secundário e só é tolerada no conjunto de atividades que são desenvolvidas no ambiente restrito da sala, como recurso pedagógico para a aprendizagem de conteúdos específicos tais como Língua Materna, Ciências e Matemática, entre outras. Essa observação não quer dizer que a brincadeira não interfere/contribui para o desenvolvimento da criança. O que está sendo posto em questão é a sua desvinculação, especialmente do aspecto lúdico como expressão também do desenvolvimento da criança e da cultura da infância (OLIVEIRA, 2011, p. 8).

Desse modo, a concepção de brincadeira concebida sob esse ponto de vista, perde o seu valor no que diz respeito à ação livre e espontânea da criança e ao espaço de apreensão e produção de cultura.

Um desses momentos diz respeito a um episódio observado no início de um dia de aula na Escola C. Dois meninos com expressão de entusiasmo vêm ao meu encontro e rodam um pião de plástico sobre a carteira ao lado da que eu estava sentada chamando a minha atenção para o movimento do brinquedo. Mas, logo em seguida a professora interrompe a

brincadeira e manda-os sentar. Enquanto isso, um grupo de crianças brinca com cartas de baralhos, mas não dura muito para a professora perceber e ordenar que guardem as cartas, pois a aula iria começar.

A professora ignorando os interesses das crianças escreve no quadro o cabeçalho (nome da escola, da professora e data) e um esquema para a realização de um ditado de palavras (números de um até dez) e solicita às crianças que o transcreva nos cadernos. Enquanto elas copiam, a professora faz a chamada. Nesse momento um aluno (Mateus) canta uma música de futebol e o colega do lado comenta sobre o jogo que passará na TV, então Mateus se levanta e encena o momento do gol chutando no ar. A professora manda o menino cessar a brincadeira e diz que ele estava atrapalhando a aula.

O modo como as professoras propõem as atividades e as imposições às crianças revelam a rigidez nas relações que com elas estabelecem. Todavia, as crianças mostravam capacidade de violar as leis da sala de aula, inventando várias situações de brincadeiras ora comuns, ora inusitadas.

Após ter feito o ditado, a professora chama as crianças à frente para a correção individual da atividade e na tentativa de mantê-las acomodadas, sugere a realização de atividades no livro de Grafismo, uma vez que essa atividade é referente à cópia de palavras. Porém essa tentativa é frustrada pois a natureza brincante da criança quebra as regras imposta pelo Programa e pela professora, e mais uma vez, inventa situações de brincadeiras.

Uma criança denominada Hugo, coloca o lápis na boca e imita alguém fumando um cigarro. Um colega percebe e informa o que está acontecendo à professora que o repreende. As meninas do baralho retomam a brincadeira. Um grupo de meninos brinca dobrando a pálpebra dos olhos ao passo que um deles rebola. Os meninos que no início da aula mostraram o pião agora estão também com um carrinho brincando em suas carteiras. O pião gira, e Natanael um coleguinha que observa, imita o movimento do brinquedo. A professora parece se incomodar com a “desordem” e chama a Natanael para ficar próximo a ela. As crianças começam a conversar alto, então a professora diz que quem terminasse a tarefa, era para ficar nas carteiras em silêncio. Uma menina pega um bebê de brinquedo e joga para cima. Outras duas crianças fazem um cabo de guerra com o livro texto *Aprender a Ler* e novamente são chamadas a atenção.

As várias formas de expressão e manifestações das crianças aqui presentes evidenciam elementos constitutivos da cultura infantil, a qual Corsaro define como “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem em interação com seus pares” (CORSARO, 1999, p. 32). Suas brincadeiras, seus gestos e seus

movimentos apontam para uma forma própria de compreenderem o mundo e serem compreendidas por ele.

A professora inicia outra atividade referente à leitura, momento em que as crianças mais uma vez são chamadas individualmente à frente, agora com o propósito de lerem os textos contidos nos minilivros. Nesse momento as demais crianças são liberadas para brincar só não poderiam fazer barulho. Contudo, verificamos que a brincadeira permitida para esse momento não é vista pela importância que ela pode ter ou tem para as crianças, mas com o propósito de mantê-las ocupadas a fim de que a professora pudesse orientá-las na atividade de leitura individual.

Não se importando com tal propósito, as crianças aproveitam ao máximo a oportunidade e brincam. As meninas do baralho retomam a brincadeira. As demais crianças brincam de carrinho, de mãe e filho, parecem esquecer o pedido da professora para fazerem silêncio e não poupam conversas, movimentos e risos.

Durante as observações foi possível verificar que brincar com certa liberdade, embora sem o reconhecimento da importância que tem para as crianças, ocorre somente na hora do recreio, que é a mais esperada por elas. Quando liberadas para esse momento as crianças demonstram euforia e entusiasmo. Aí então, parece ser livres para correr, conversar, pular, gritar e criar várias situações de brincadeiras, embora em duas dessas escolas o recreio dure menos que quinze minutos.

Em uma das visitas à Escola A, no momento do recreio, as crianças optaram por brincar na sala de aula. A aula desse dia aconteceu na sala de recreio dirigido que atualmente também é usada para guardar livros usados. Essa sala é bastante ampla contendo alguns desenhos na parede. As crianças aproveitaram o espaço livre e brincaram muito. Dentre essas brincadeiras, destacou-se aquela referente à dramatização de papéis. Para isso, trouxeram para o espaço da brincadeira algumas cenas de uma novela que estava sendo exibida pela rede Globo no horário das 18 horas. Reproduziram o momento em que o personagem Jesuíno é massacrado pelos seus inimigos.

Em alguns momentos a professora interagiu com elas perguntando o que tinha acontecido com Timóteo (uma das personagens da novela) e uma delas responde: – Os homens estão querendo enforcar ele! Nesse momento um menino está com as mãos no pescoço do colega imitando os personagens da novela. As crianças definem o papel de cada uma delas. Uma menina diz que é Açucena, personagem que faz par romântico com Jesuíno. Outra criança diz que é o delegado e sugere que a sandália seja a pistola, mas as outras crianças fazem gestos com a mão imitando armas de fogo e reproduzindo sons referentes às

mesmas. Vão de um lado a outro da sala de aula, empurrando os colegas e puxando os cabelos das meninas, gritando e brincando, deixando transparecer um toque de violência, mas estas – as meninas – nem por isso desistem da brincadeira.

De acordo com Corsaro (2009), nesse tipo de brincadeira está presente o que ele denomina de reprodução interpretativa por meio da qual a criança se apropria do mundo adulto. Assim, no jogo de papéis ela reproduz elementos da cultura dos adultos, internalizando as regras sociais desse mundo, e cria a partir dela uma cultura própria que é a cultura infantil. Porém, como se pode observar este aspecto parece não constituir o foco da preocupação das professoras observadas, bem como não o é do Programa Alfa e Beto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise do material do Programa e da prática das professoras das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, no que se refere ao brincar, foi possível verificar que o Programa Alfa e Beto de Alfabetização considera o lúdico na concepção de brincadeira apenas como um meio de aquisição de conhecimentos referentes às competências de ler, escrever e contar, ocupando todo o tempo da criança com conteúdos escolares. A prática das professoras observadas evidenciou um desconhecimento no que se refere à brincadeira enquanto experiência de cultura. Percebeu-se que elas desconhecem as peculiaridades infantis e ignoram suas expressões e manifestações lúdicas no cotidiano da sala de aula.

Pode-se observar que essas práticas das professoras revelam falta de preparação ou mesmo deficiência em sua formação. Nessa perspectiva, é necessário garantir programas de formação continuada aos professores, principalmente aqueles que lidam com crianças de seis anos, além de uma ênfase direcionada nesse aspecto nos cursos de formação docente através das universidades e faculdades.

Foi possível depreender também que as políticas públicas de educação em Sergipe parecem ignorar o que discute a literatura específica a respeito da questão do brincar para a criança, como também as proposições do MEC que, embora limitadamente, têm incorporado as discussões mais avançadas a respeito da educação da criança que estão postas no debate educacional.

Ao adotar o Programa Alfa e Beto de Alfabetização como norteador das práticas educacionais das turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental, tais políticas desconsidera a garantia do ensino com qualidade nessa etapa de ensino. Segundo o MEC, “essa qualidade implica assegurar um processo educativo respeitoso e construído com base nas múltiplas dimensões e na especificidade do tempo da infância” (BRASIL, 2004, P. 15). O que não se verifica na efetivação desse Programa uma vez que o mesmo exclui as crianças das possibilidades que elas têm de se comunicarem e se expressarem por meio das inúmeras linguagens que lhes são pertinentes não considerando a brincadeira como atividade peculiar da fase da vida em que se encontram. Negar o direito de brincar às crianças é negar-lhes o direito de viver a infância.

Tal entendimento chama a atenção para o fato de que o MEC não fiscaliza o trabalho docente realizado nas turmas de primeiro ano do Ensino Fundamental no que se refere às

orientações no que diz respeito ao brincar. Isso ocasiona uma abertura de espaços para as instituições não cumprirem com suas responsabilidades de “um grande investimento na criação de um ambiente alfabetizador que possibilite às crianças não apenas ter acesso ao mundo letrado, como também nele interagir” (BRASIL, 2004, P.22).

Ao tomar a criança de seis anos como elemento central no processo educativo, deve-se ter em vista as suas especificidades no que diz respeito também à importância da brincadeira para elas, uma vez que no espaço do brincar as crianças constituem-se enquanto sujeitos de e produtor de cultura.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARIES, P.(1978). **A história social da criança e da família**: pequena contribuição à história dos jogos e das brincadeiras. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BORBA, A. M. **As culturas da infância no contexto da educação infantil**. In VASCONCELOS, Tânia de (org.). Niterói: EdUUF, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: 05 de outubro de 1988.

BRASIL. **Ensino Fundamental de 09 anos**: orientações gerais. Brasília: julho de 2004.

BROUGÈRE, G. **A criança e a cultura lúdica**. In: KISHIMOTO, T.M. (org.). O Brincar e suas Teorias. São Paulo: Pioneira, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o ba - be - bi - bo - bu**. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Ana Maria Almeida (org); MULLER, Fernanda. **Teoria e prática na Pesquisa com Crianças** São Paulo: Cortez, 2009.

CARVALHO, Eronilda Maria Góis de. **Educação infantil**: percursos, percalços, dilemas e perspectivas. Ilhéus, Ba: Editus, 2003.

CORSARO, William. **Reprodução interpretativa e cultura de pares**. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRA e OLIVEIRA. **Um diálogo com a sociologia da infância a partir da Psicologia do Desenvolvimento**. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Tradução de Horácio Gonzalez. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância**: da idade média à época contemporânea no Ocidente. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MACHADO, Maria Lucia de A. **Educação infantil e Sócio – Interacionismo**. In: Educação Infantil: muitos olhares. 3. Ed – São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Maria Cristina. **Texto produzido para a proposta de formação de educadores de creches da Baixada Fluminense**. Fundação Fé e Alegria do Brasil. RJ: Mimeo, 1995.

MÜLLER, Fernanda. **Infância nas vozes das crianças: culturas infantis, trabalho e resistência**. Campinas, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **ABC do alfabetizador**. 4. Ed. Belo Horizonte: Alfa Educativa, 2006.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Aprender a ler**. 2. Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Manual de Consciência Fonêmica**. 10. Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e. **Manual de Orientação do Programa Alfa e BETO**. 10. Ed. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, Yolanda Dantas de. **A docência na Educação Infantil e o Espaço para o brincar**. Texto produzido para publicação na revista G Práxis da UESB (no prelo) - 2011.

PEDROSA e SANTOS. **Aprofundando reprodução interpretativa e cultura de pares em diálogo com Corsaro**. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

PRADO, Patrícia D., GOULART, Ana Lúcia e DEMARTINE, Zeila de Brito Fabri (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

REDIN, Marita Martins. **Crianças e suas culturas singulares**. In: MULLER, Fernanda e CARVALHO, Ana Maria Almeida (orgs.). São Paulo: Cortez, 2009.

SOARES, Claudia Caldeira. **Reinventando a escola: os ciclos de formação na Escola Plural**. São Paulo: Annablume, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TORRES, Lianna de Melo. **Políticas Públicas de educação para as séries iniciais: estudos sobre os ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas de rede estadual de Sergipe**. Aracaju: Sintese, 2008.

VASCONCELOS, Tânia de. **Reflexões sobre infância e cultura**. Niterói: EdUUF, 2008.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A Formação social da mente**: o papel do brinquedo no desenvolvimento. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos – 4. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2010.

ANEXOS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA ENTREVISTA (professora)

Formação profissional

Tempo de profissão

Sempre trabalhou com as séries iniciais do Ensino Fundamental?

Brincar é importante? Por quê?

A criança brinca no período diário letivo? Em que momento?

Como a brincadeira das crianças tem sido tratada pela escola?

Qual a sua participação nas brincadeiras das crianças?