



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE

A CRIANÇA COMO SER BRINCANTE E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA
ALFABETIZAÇÃO

MARIANA ANDRADE FERREIRA DA SILVEIRA

Brasília - DF

2016

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

A CRIANÇA COMO SER BRINCANTE E EXPERIÊNCIAS DOCENTES NA
ALFABETIZAÇÃO

Mariana Andrade Ferreira da Silveira

Trabalho de conclusão de curso apresentada ao curso de
Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de
Brasília como requisito para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.

Professora orientadora: PhD Patrícia Lima Martins Pederiva

Brasília - DF

2016

COMISSÃO EXAMINADORA

Dra. Patrícia Lima Martins Pederiva (Orientadora)

Mestranda Daniela Lobato do Nascimento (UnB- FE / PPGE)

Doutoranda Maria Aparecida Camarano Martins (UnB- FE/PPGE)

Doutoranda Andréia Pereira Araújo Martinez (UnB - FE /PPGE Suplente)

SILVEIRA, Mariana A. F.

A CRIANÇA COMO SER BRINCANTE E DOCENTES EXPERIÊNCIAS NA ALFABETIZAÇÃO/ Mariana Andrade Ferreira da Silveira, 2016.

38 f. :il

Orientadora: Prof PhD Patrícia Lima Martins Pederiva

Trabalho de Conclusão de Curso/ Faculdade de Educação, Universidade de Brasília/ UnB, 2016.

1. Alfabetização; 2. Criança; 3. Brincar; 4. Desenvolvimento; 5. Escola

A Deus, a minha família e a todas as pessoas que passaram por minha vida, dando a mim, a oportunidade e os meios para voar cada vez mais alto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha mãe Cláudia e meu pai Amaro por todo esforço e dedicação em meio às dificuldades para me darem o melhor.

Agradeço às Irmãs Ursulinas da Sagrada Família do Colégio Instituto Dona Placidina de Mogi das Cruzes - SP e a todo o corpo docente e eternos amigos que fizeram parte da minha construção como um ser humano.

Agradeço em especial à professora Alessandra Serpa, Renata Ziller e Abiail Alecrim por serem um exemplo de professoras no qual me espelho todos os dias e a todos os professores e coordenadores, em especial Ludmila Luttembarck Freitas, da Escola das Nações que me ajudam a crescer.

E por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os excelentes professores e amigos da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, que também fazem parte dessa trajetória pessoal e acadêmica, em especial à professora doutora Patrícia Pederiva, minha orientadora, por toda a abertura e desconstrução que causou em mim, apresentando a verdadeira essência do brincar.

RESUMO

Considerando a temática geral do Trabalho de Conclusão de Curso, que orbita em torno da inserção da criança, como ser brincante, no momento e espaço escolar da alfabetização e o olhar do professor sobre esse aspecto particular da vida infantil, é necessário que se estabeleçam algumas premissas para o exame da matéria, as quais servirão de referência teórica para o desenvolvimento do trabalho. O presente ensaio tem por objetivo geral investigar e compreender a criança, como ser brincante, no momento e espaço escolar da alfabetização e o olhar do professor. A metodologia utilizada para este trabalho foi a partir do levantamento bibliográfico de autores que tratam do assunto. A pesquisa inicia por examinar o surgimento da ideia de criança como ser brincante. A seguir serão abordados a moldura jurídica na qual se inserem a educação e a formação integral do ser humano, que contempla o brincar. Posteriormente, os fundamentos teóricos que relacionam o brincar com o desenvolvimento da imaginação, da criação e do aprendizado na alfabetização. E por fim, nas considerações finais, trago algumas das minhas experiências como docente que se relacionam com toda a temática do trabalho apresentado. Essas considerações teóricas sugerem a incorporação do brincar nos espaços escolares como coadjuvante dos processos de aprendizagem.

Palavras chaves: Alfabetização, criança, brincar, desenvolvimento, escola.

SUMÁRIO

MEMORIAL.....	9
O sentimento de Infância na História	14
Os direitos da criança e o brincar	15
O processo de imaginação e criação da criança.....	17
A brincadeira na infância	18
Os espaços para o desenvolvimento da brincadeira	23
O início da alfabetização = desaparecimento da brincadeira?	24
Experiências docentes.....	27
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	33
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	34
ANEXO	37

MEMORIAL

Mariana nasceu no dia sete de janeiro de mil novecentos e noventa e três, era uma tarde com chuvas típicas do verão. Os anos se passaram e ela já era uma menina de sete anos, que morava com seu pai, irmão e mãe, eram uma família humilde do interior de São Paulo. Ela estava indo para o seu primeiro ano como bolsista do ensino fundamental em um colégio católico tradicional da cidade. Era uma fase totalmente diferente, amigos diferentes, professora diferente e costumes diferentes. Sua mãe, Claudia, uma doméstica muito trabalhadora, tinha feito um esforço enorme para conseguir matricular sua filha, uma vez que a escola que deu a bolsa, tinha dado um prazo curto para efetuar a matrícula. Sorte para alguns, destino para outros, sua mãe tinha acabado de receber o décimo terceiro do qual não chegou nem a ver a cor do dinheiro, pois fora investido na matrícula, material escolar e uniforme, valores que não estavam inclusos na bolsa de estudos.

Tudo pronto para o início das aulas, Mariana ajuda sua mãe a etiquetar com o nome dela o material escolar, os cadernos de capa dura com etiquetas grandes onde sua mãe escrevia com uma letra cursiva bonita seu nome completo e a série com a letra da sua futura sala: “1º série I”.

- Primeira série “I” mamãe?

- Sim filha, essa será a tua sala - respondeu sua mãe dando um sorriso.

Mariana estava ansiosa só de olhar para aquela pilha grande de material, folhas sulfite A4, borracha farelo do lápis grafite preto nº2, cadernos de capa dura, dentre outras coisas que ela ia descobrindo enquanto retirava e olhava com muito cuidado cada item da lista de material escolar. Mas, Mariana se surpreendeu mesmo, quando sua mãe mostrou o uniforme que ia usar: era uma camisa branca, de gola redonda, tecido grosso com o nome da escola ao redor e no meio, que dizia “*Instituto Dona Placidina.*”

- Que nome estranho mamãe, o que significa *Placidina*? – perguntou a menina franzindo a testa.

- Ah, acho que é o nome de uma mulher! - respondeu Claudia, torcendo para que a resposta parecesse convincente.

- Aahh - exclamou a menina - é um nome engraçado!

Mariana sorriu satisfeita com a resposta e, logo em seguida, pegou outra peça do uniforme, uma calça azul marinho de forro quente com um desenho bordado em branco na lateral. Ela olha de modo engraçado, para aquela calça; o bordado parece ter chamado

muito a sua atenção, ela pende a cabeça para um lado, depois para o outro e cerra o olhar como querendo se lembrar de onde reconhecia aquele desenho. Parecia um filho de dinossauro, era pequeno, tinha olhos e cabeça grandes e uma mãozinha bem mirradinha como a de um recém-nascido. Então, ela solta a calça e corre para sua caixa onde guardava os poucos brinquedos e livros que tinham. Mariana ainda não lia com perfeição todas as palavras, mas naquela altura, tinha alguns livrinhos e gibis que amava folhear. Volta rapidamente para a beira da cama e começa a procurar no meio da história o desenho que era igual ao que estava bordado em sua calça. Folheia as páginas com ansiedade, olhando atentamente cada página do gibi, quando de repente, se depara com o mesmo personagem, só que colorido. Então, descobre que aquele dinossauro pequeno com olhos grandes de mãos mirradas, é o Horácio, o personagem das histórias dos gibis de Maurício de Sousa. Toda contente, corre para mostrar para sua mãe, o grande achado.

O primeiro dia de aula chega, Mariana acorda, veste rapidamente o uniforme e caminha alerta em direção ao banheiro. Seu pai já tinha aquecido e colocado em um copo grande, a água quentinha para que ela pudesse lavar o rosto e escovar os dentes, pois apesar de ser verão, a neblina e o vento forte da madrugada ainda permaneciam fortes e ela já sabia que tinha que sair de casa bem cedo para não atrasar em seu primeiro dia de aula.

No percurso de três quilômetros que faziam de ônibus com sua mãe e irmão que estudava em um colégio público da cidade, Mariana olhava atentamente pela janela a paisagem daquele caminho, que a partir daquele dia, faria diariamente. Via as praças, as casas, os prédios, os carros, pessoas... Mas o que gostava mesmo era ler as placas com os nomes das ruas que passavam rapidamente próximo ao ônibus. Lia: Av. Aurora Ariza Meloni, Rua Cel. Cardoso de Siqueira, Rua José Bonifácio. Sua escola mesmo ficava na: Rua Senador Dantas, ela achou que era um prédio muito grande e bonito, que na verdade, tinha somente dois andares superiores. Ela sobe as escadas com sua mochila nas costas com a sua mãe que a acompanha até a porta da sala. Dá um abraço e um beijo bem forte e se dá conta de que terá que se separar de sua mãe para passar o dia em um lugar diferente com pessoas desconhecidas. Sente uma pontinha de tristeza, os olhos se enchem de água. Claudia tenta acalmá-la lembrando a ela de que não ia demorar muito para que se encontrassem mais tarde.

Alguns de seus coleguinhas de sala já estavam sentados, outros ainda estavam com dificuldades de se separarem de seus pais, e a professora, uma moça de estatura

baixa, pele clara e cabelos loiros compridos sorria e acolhia com carinho seus alunos, quando todos já estavam em sala, ela fechou a porta de vidro e escreveu o seu nome no quadro negro com um giz colorido: Professora Alda e desenhou uma florzinha ao lado de uma carinha feliz. Foi o suficiente para encantar Mariana que olhava admirada para aquelas mãos que iam deslizando o giz no quadro mágico onde se podia escrever e fazer desenhos coloridos. O dia passou tão rápido e ela tinha muitas novidades para contar para os seus pais.

Conforme os dias e os meses se passavam, Mariana ia se dedicando com muita alegria aos estudos. Seus pais ficavam admirados com o seu interesse e o capricho que ela tinha em fazer as tarefas de casa e achavam a maior graça quando a viam brincar de professora escrevendo em sua mini lousa ou fazendo ditado para que suas amiguinhas escrevessem no caderno, mas sempre que a tarefa era de matemática ela se entristecia, pois sentia muita dificuldade em resolver as continhas e os problemas.

Mariana cresceu, e como sua bolsa no colégio particular contemplava somente até a antiga oitava série, foi estudar o Ensino Médio em uma escola pública de Mogi das Cruzes-SP. Pensou que não fosse sobreviver a uma mudança tão brusca, pois nunca tinha estudado em um colégio público onde se pudesse encontrar todos os tipos de pessoas de todas as classes sociais existentes, de todas as “tribos”, cada qual com a sua religião e orientação sexual. Foi um choque com o qual ela se habituou e logo fez amizades. Mas o que ela não se habituou foram com as aulas, logo percebeu que a qualidade do ensino e a estrutura física da escola estavam muito longe do que ela estava acostumada. Os professores em sua grande maioria eram interessados em ensinar, mesmo tendo que lidar com as dificuldades de toda natureza e com os alunos. Mesmo assim, ela não perdeu o gosto pelo estudo, amava chegar antes da aula para ir até a biblioteca escolher livros para ler em casa. Na verdade, ela tinha um péssimo hábito de ler enquanto caminhava, o que já lhe rendeu diversos tropeços pelo caminho.

Apesar de sempre gostar muito de todos os professores que teve, Mariana por várias vezes sentia dificuldade em assimilar conteúdos de algumas matérias como matemática, física e química, por mais que gostasse de estudar, ela não via sentido prático naquilo então fazia o maior esforço para decorar as inúmeras fórmulas e compreender os problemas de matemática. E descartava qualquer possibilidade de perguntar para o professor com medo de ser oprimida por ele ou pelos colegas.

Era o último ano do ensino médio, e tinha chegado a hora de Mariana fazer sua escolha:

- Qual curso farei na universidade? Perguntava a si mesma com a mente longe e pensante.

- Eu gosto de artes plásticas, música e de ensinar crianças! Respondeu para si mesma.

- Ta aí! Talvez eu devesse fazer um de cada vez! Sorriu satisfeita com a ideia.

- Mas... Qual farei primeiro?

Finalmente, após realizar diversos testes de aptidão pela internet, chegou à resposta. A resposta que lá no fundo ela mesma já sabia. Ela queria ensinar, queria dar aula para crianças, queria escrever na lousa da sala o seu nome com giz colorido e desenhar uma florzinha ao lado da carinha feliz. Mas dentro dela estava também aquele anseio de ser uma professora diferente, uma professora que conseguisse fazer com que seus alunos aprendessem sem todo o sofrimento e dificuldade pelo qual ela mesma passou. Queria ser aquela professora divertida, pela qual as crianças tivessem prazer de estar perto para aprenderem e ensinar, pois Mariana sempre acreditou que as crianças têm muito a ensinar aos adultos.

Ensinar pra quê, pra quem, quando e onde?

Aprender pra quê, com quem, quando e onde?

Quais são as formas de aprender?

Quais são as formas de ensinar?

Todo mundo ensina da mesma forma?

Todos aprendem da mesma forma?

Existe um método ou fórmula perfeita para ensinar e aprender?

Quanto aos fatores socioeconômicos das crianças interferem no seu desempenho escolar?

As crianças aprendem e se desenvolvem mais quando estão brincando?

Por que e pra quê a criança brinca?

Qual é a importância da brincadeira na vida delas?

Por que deixamos de brincar quando estamos na educação básica ou no ensino médio?

Por que sentimos que os professores bons são aqueles que exigem que o estudante esteja sentado em sua carteira, com boa postura, lendo e copiando os intermináveis textos da lousa, anotando e realizando os exercícios da apostila?

O que é mais importante: a teoria ou a prática?

Assim, o objetivo dessa pesquisa, constituída na forma de um ensaio é:

Investigar e compreender a criança, como ser brincante, no momento e espaço escolar da alfabetização e o olhar do professor.

O sentimento de infância na história

A infância é uma fase concebida entre o nascimento e a puberdade. Barros e Schultz (2011) declaram ser este um período inerente na vida do ser humano, com modos específicos de sentimentos, ações e comportamentos que necessitam ser compreendidos de modo a respeitar as diferentes culturas de determinado tempo e espaço. (BARROS e SCHULTZ, 2011, p. 138). Maia (2012) citando Ariès (1981) escreve que a criança, o ser humano infantil, sempre existiu, mas que o sentimento de infância era ausente até o século XVI, vindo a surgir a partir dos séculos XVII e XVIII. A história da infância seria concebida a partir da relação social, cultural, das crianças entre si e com os adultos. “A construção histórica do sentimento de infância foi assumindo diferentes significados ao longo do tempo, a partir das relações sociais e não apenas em função das singularidades da criança” (MAIA, 2012, p.16)

Maia (2012) afirma a partir dos estudos de Ariès (1981) foi possível verificar fatores que contribuíram para o processo de formação do sentimento de infância. Evidenciam-se entre eles:

O processo de escolarização como principal objetivo, separando as crianças do ambiente a que eram submetidas no convívio com os adultos. O segundo fator é a fabricação de brinquedos específicos para as crianças e, por fim, o mais importante, o crescimento do sentimento de família (MAIA, 2012, p.17).

O sentimento de infância inexistia, foi a partir do final do século XVII, com o início da escolarização, a família passa a ter um olhar sensível às necessidades da criança, a educação e afeição se tornam mais relevantes. Também, com a modernização, a família passa a ter uma função moral e espiritual, e ficando a cargo da escola, a função de preparar os filhos para a vida adulta, exercendo sobre a criança um poder disciplinar, quando então, a criança passou a ser vista como um ser a ser educado.

Reis (2010) baseado nos estudos de Kramer (1984) afirma que no Brasil, no período escravista, pouco se tem notícia do que faziam as crianças até os seis anos de idade, dos seis aos doze anos, já se sabe que praticavam algumas atividades auxiliares e acima dos dozes anos, passavam a assumir atividades da vida adulta. Já as crianças brancas na idade de seis anos, eram iniciadas nos primeiros estudos, vestiam-se como os adultos e deviam se comportar como um adulto (REIS, 2010, p.12)

As primeiras atitudes voltadas à criança tiveram um caráter higienista, que pretendia combater o alto nível de mortalidade infantil do período, devido a relação com os nascimentos ilegítimos. Uma nova sociedade, impregnada de ideias capitalistas e industrialistas surge após a Abolição da Escravatura e a Proclamação da República, nesse período, haviam grupos interessados em diminuir a insensibilidade quanto aos problemas das crianças, foi a partir de então, que um desses grupos fundou o instituto de proteção e assistência a infância do Brasil, o qual passou a ter um olhar empático pelas necessidades da criança (REIS, 2010, p.12). Após a independência, iniciaram as primeiras discussões sobre os direitos da criança e do adolescente. A lei via a infância como uma fase momentânea da vida dos seres humanos, que servia apenas como moderador de pena de crimes cometidos por crianças e jovens que viviam sem a supervisão de um adulto (RIZZINI, 2009). As políticas de atendimento a infância desse período estavam nas mãos de entidades de caráter religioso e caridade de pessoas, ou seja, sob-responsabilidade do âmbito privado.

Somente no final do século XIX iniciaram discussões na sociedade civil e iniciativas para efetivas ações de assistência e proteção à infância no Brasil, ligadas também ao Estado, pois até então, a infância existia apenas no âmbito penal para crianças e adolescentes tidos como infratores, que ameaçavam ou perturbam a tranquilidade da ordem e da segurança pública (BARROS e SCHULTZ, 2011, p.142).

Em relação a educação infantil no Brasil, a mesma não estava nos planos do Governo, mesmo com a criação das creches, eram vistas com um caráter assistencialista, ou seja, cumpriam somente com o que se referia à alimentação, higiene e segurança física da criança. Ao passar das décadas, o país foi se modernizando e inovando também nas políticas sociais nas áreas de educação, saúde, assistência social, previdência, etc. (REIS, 2010, p.13, 14).

Os direitos da criança e o brincar

O século XX foi o cenário mais importante para a infância brasileira no que se refere à legislação, pois surgiram várias leis essenciais que buscaram atender a realidade da infância brasileira: o Código de Menores de 1927, o Código de Menores de 1979 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) de 1990 (BARROS e SCHULTZ, 2011, p.141). Além das disposições da Constituição brasileira, há pelo menos dois textos

internacionais que dizem respeito aos direitos da criança, com referência e reconhecimento ao direito, tanto à educação quanto ao brincar. O primeiro é Pacto sobre Direitos Civis e Políticos e o outro é a Declaração Universal sobre os Direitos da Criança, ambos de abrangência global e de cumprimento obrigatório no Brasil.

A Constituição Federal de 1988 consubstancia os preceitos internacionais em relação à infância albergando em seu texto o reconhecimento dos direitos da criança e da necessária proteção integral que deve prestar toda a sociedade e poder público em cumprir tais direitos. Os pontos norteadores desses direitos fundamentais são o reconhecimento do valor intrínseco da criança como ser humano, do seu valor inestimável como pessoa em desenvolvimento e merecedora de proteção integral, por sua vulnerabilidade, merecedora de políticas específicas e prioritárias de promoção e defesa de seus direitos. A concepção da doutrina da proteção integral entende a criança como sujeito de direitos, pessoa em condição peculiar de desenvolvimento, destinatária de absoluta prioridade, precedência, preferência e atenção privilegiada por parte da família, da sociedade e do Estado (FRANCO e BATISTA, *sine die*, p.1447)

A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227 elenca os direitos fundamentais da criança: o direito à dignidade, à educação, à saúde, ao lazer, à alimentação, à profissionalização, à cultura, ao respeito, à vida, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Estes são deveres a ser respeitados e efetivados conjuntamente pela família, pela sociedade e pelo Estado de forma compartilhada (FRANCO e BATISTA, *sine die*, p.1447 - 1448).

Franco e Batista (*sine die*) afirmam que, a escola, como segmento da sociedade, tem o dever de garantir os direitos da criança adequando o seu contexto na busca de efetivá-los por meio de ações concretas, de mudança de postura e de transformação (FRANCO e BATISTA, *sine die*, p.1449). Enfim, ela é um espaço a favor da condição da criança-cidadã. Sendo sujeito de direitos fundamentais, a criança tem o direito de brincar sem ter que se preocupar com afazeres de adultos. Consoante essa premissa, consideramos o brincar um direito de liberdade, portanto, fundamental para garantir o direito à infância e ao pleno desenvolvimento da criança que está em condição peculiar de formação. Por isso, destacamos que o brincar como direito de liberdade a ser exercido pela pessoa da criança nas suas manifestações singulares deve contar com o dever de

apoio do educador, também no contexto escolar (FRANCO e BATISTA, sine die, p.1449).

Resta afirmar que a implementação dos direitos fundamentais mais avançados, os chamados direitos de quinta geração (que há bem pouco tempo eram tidos por inaplicáveis) como o direito à busca da felicidade, o qual decorre do sobreprincípio da dignidade humana, é fundamento do direito ao brincar, expressamente previsto na Constituição (ALVAREZ, 2016, comunicação pessoal). Nos tópicos seguintes, trataremos a respeito de como é concebido o processo de criação e imaginação da criança, a brincadeira na infância, os espaços para o desenvolvimento dessa brincadeira e a passagem do ser brincante no início da alfabetização.

O processo de criação e imaginação da criança

Vigotski (2009) afirma que o homem é um agregado de relações sociais. O desenvolvimento da criança encontra-se, intrinsecamente relacionado à apropriação da cultura, sendo necessária a participação ativa da criança na cultura e se apropriando dos modos sociais de perceber, sentir, falar, pensar e se relacionar com os outros. E toda essa relação mental, social e individual se dá pelo uso de signos que são um meio/modo de relação com a sociedade.

A imaginação é base de toda atividade criadora, sendo condição necessária da existência e se manifestando em todas as áreas da vida cultural do homem. Ela é construída a partir da realidade, possibilitando o homem projetar o futuro, modificando o seu presente e tal processo de criação está intimamente ligado à memória e a tudo o que já foi assimilado e elaborado anteriormente. Vigotski (2009) afirma que nada se cria de novo, mas o que fazemos, é a repetição mais ou menos precisa daquilo que já existia. “O cérebro não só reproduz a experiência anterior, mas também o que combina e reelabora, de forma criadora, elementos da experiência anterior, erigindo novas situações e novo comportamento” (VIGOTSKI, 2009 p.14).

A propósito disso, Miguel Angelo Alvarez (2016, comunicação pessoal), destacou o papel desse processo de criação, da utilização da imaginação e reelaboração criativa que se inicia na infância para a criação do conhecimento novo na ciência. Segundo este professor, Albert Einstein por diversas vezes afirmou a supremacia da imaginação sobre o

conhecimento. Não que o cientista desprezasse o conhecimento, mas a imaginação criativa lhe permitia criar as situações hipotéticas que deram origem ao seu legado científico, que não existiria se dependesse, o cientista, de tecnologias avançadíssimas que permitissem simulações empíricas de suas teorias que revolucionaram a ciência. Daí, afirmar o cientista que: “a imaginação é mais importante que a ciência; a ciência é limitada, mas imaginação abrange todo universo” e complementava a ideia ao afirmar que “a lógica nos leva de um ponto a outro, mas a imaginação, a qualquer lugar”. E conclui o professor: “Einstein tinha formas simples de expressar coisas complexas. Esta, por exemplo, que se aplica a todas as pessoas, em qualquer fase de desenvolvimento: “A criatividade imaginativa é a inteligência brincando e se divertindo”. (ALVAREZ, 2016, comunicação pessoal).

A imaginação faz parte do ser humano, ela é elaborada a partir do contato do homem com a sociedade e as experiências reais vividas, é a base para a criação e para o desenvolvimento da sociedade. Sendo assim, ela é uma construção a longo prazo, onde partir da infância, no contato com a brincadeira, ela se desenvolve. A seguir, traremos alguns autores que tratam, a partir de diferentes pontos de vista, a questão do brincar na infância e seus desdobramentos.

A brincadeira na infância

Fröebel foi um grande enaltecedor dos assuntos relacionados à criança, sendo conhecido como psicólogo da infância. Para ele, o brincar é o ciclo mais importante da infância - do desenvolvimento humano neste período - por ser a auto-ativa e a representação de necessidades e impulso internos (KISHIMOTO et al., 2008, p. 68). A seguir, Froebel dá destaque a importância da brincadeira e seus benefícios na vida do ser humano:

A brincadeira é a atividade espiritual mais pura do homem neste estágio e, ao mesmo tempo, típica da vida humana enquanto um todo - da vida natural interna do homem e de todas as coisas, Ela dá alegria, liberdade, contentamento, descanso externo e interno, para com o mundo... A criança que brinca sempre, com determinação auto-ativa, perseverando, esquecendo sua fadiga física, pode certamente tornar-se um homem determinado, capaz de auto-sacrifício para a promoção do seu bem e de outros... Como sempre indicamos o brincar em qualquer tempo não é

trivial, é altamente sério e de profunda significação (FROEBEL, 1912c, p.55 apud KISHIMOTO et al., 2008, p.68).

O primeiro contato da criança com a brincadeira se dá por meio do corpo, Fröebel afirma que a criança começa a brincar com seus membros - mãos, dedos, lábios, língua, pés, bem como com as expressões dos olhos da face. Ainda entende que, nas brincadeiras, a criança tenta compreender seu mundo ao reproduzir situações da vida, mas ao brincar, está totalmente indiferente aos resultados ou significados da brincadeira. Também acredita que, por meio de brincadeiras, ao relacionar sons a ideias poder-se-ia ensinar a linguagem (FROEBEL, 1912, p.48 apud KISHIMOTO et al., 2008, p.69 e 74).

Bruner enaltece a brincadeira desde o nascimento da criança, como elemento peculiar de ações sensório-motoras, que respondem pela estruturação dos primeiros conhecimentos construídos a partir do que denomina saber-fazer. Pela brincadeira a criança aprende a se movimentar, falar e desenvolver estratégias para solucionar problemas. A brincadeira tem papel preponderante na perspectiva de uma aprendizagem exploratória, ao favorecer a conduta divergente, a busca de alternativas não usuais, integrando o pensamento intuitivo. Brincadeiras com o auxílio do adulto, em situações estruturadas, mas que permitam a ação motivada e iniciada pelo aprendiz de qualquer idade, parecem estratégias adequadas para os que acreditam no potencial do ser humano para descobrir, relacionar e buscar soluções (KISHIMOTO et al., 2008, p.151).

Para Vigotski (2009) as brincadeiras infantis não são apenas uma reverberação do que a criança viu e ouviu dos adultos, mas esses elementos da experiência anterior nunca se reproduzem, na brincadeira, exatamente como ocorreram na realidade. A brincadeira não é uma simples recordação do que foi vivido pela criança, mas uma reelaboração criativa de impressões vivenciadas e uma construção de uma realidade nova que responde às aspirações e aos anseios da criança. As crianças da primeira infância manifestam melhor o processo de criação por meio das brincadeiras.

A criança que monta num cabo de vassoura e imagina-se cavalgando um cavalo; a menina que brinca de boneca e imagina-se a mãe; a criança que, na brincadeira, transforma-se num bandido, num soldado do Exército Vermelho, num marinheiro – todas essas crianças brincantes representam exemplos da mais autêntica e verdadeira criação (VIGOTSKI, 2009 p.16-17).

Cada momento da infância possui sua forma característica de criação, o modo como essa criação aparece na criança, está ligada diretamente ao acúmulo de experiências anteriores que ela possui. Quanto maior a diversidade da experiência anterior da pessoa, mais material e mais rica será a imaginação, e a construção dessa bagagem de experiências vêm da própria realidade da criança, experiências que passam por um processo de amadurecimento, reelaboração e posteriormente, a construção das imagens. Vigotski (2009) destaca a necessidade de ampliar a experiência da criança caso se queira criar bases sólidas para a sua atividade de criação.

Da mesma forma como auxiliamos as crianças a organizarem suas brincadeiras, que escolhemos e orientamos sua atividade de brincar, podemos também encorajar e conduzir sua reação criadora. Sobre tal aspecto, Vigotski (2009) diz que, o melhor estímulo para a criação infantil é uma organização da vida e do ambiente das crianças que permita gerar necessidades e possibilidades para tal. (VIGOTSKI, 2009, p.91). A brincadeira de faz-de-conta pode acontecer tanto com a participação dos adultos como apenas com crianças, segundo Reis (2010) caso haja participação, deve ser verdadeiro, o adulto deve brincar de verdade sempre tomando cuidado para que, durante o desenvolvimento da brincadeira, não comece a fazer questionamentos premeditados, com a intenção de ensinar/avaliar a criança, tirando todo o sentido da brincadeira, corrompendo-a. Agindo com intenções pedagógicas, o adulto impõe uma série de conceitos que, talvez, as crianças nem conhecem e que não façam parte da vivência delas ou, até mesmo, que elas não queiram usar na brincadeira (REIS, 2010, p.36, 37).

Ainda sobre a questão da participação do adulto na brincadeira, Bruner entende a supervisão como um sistema de trocas interativas. O supervisor procede conforme sua compreensão daquele que aprende. Ou seja, Bruner se preocupa sim em valorizar a ação livre e iniciada pela criança, mas se preocupa ainda mais que haja uma exploração adequada de estímulos e orientação. Mas então entramos em outro aspecto importante que precisa ser considerado, Vigotski (2008) nos alerta para os perigos de uma abordagem intelectualista da brincadeira, a qual por muitas vezes acaba excluindo a atividade prática da criança e valorizando em extremo as atividades intelectuais, a segunda, é a brincadeira como um processo cognitivo e aponta para o significado desse processo, deixando à margem não só o momento afetivo, mas também o de atividade da criança. O terceiro momento é a necessidade de desvendar o que essa atividade promove

no desenvolvimento, ou seja, aquilo que, com o auxílio da situação imaginária, pode desenvolver-se na criança.

Sobre a brincadeira e o seu papel no desenvolvimento da criança na idade pré-escolar, existem diversas teorias que abordam a brincadeira, mas há nelas a dificuldade em reconhecer as verdadeiras necessidades da criança. Vigotsky (2008) declara ser na idade pré-escolar onde surgem necessidades específicas, impulsos e motivos de sua atividade, que são muito importantes para o desenvolvimento da criança e que conduzem diretamente à brincadeira, por meio da qual a criança satisfaz certas necessidades, ou seja, sem a compreensão da peculiaridade desses impulsos, não é possível imaginar que a brincadeira seja um tipo específico de atividade. Vigotsky (2008) ainda pontua que surgem duas questões fundamentais: a primeira delas tem a ver com o início, da maneira como a própria brincadeira surge ao longo do desenvolvimento infantil; a segunda, com o papel que essa atividade desempenha no desenvolvimento. E questiona se a brincadeira é a atividade principal ou, somente uma atividade predominante quando a criança se encontra nesta idade, responde em seguida, dizendo que analisando a partir do desenvolvimento, a brincadeira não é uma forma influente de atividade, mas é a linha principal do desenvolvimento na idade pré-escolar.

Também não é correto definir a brincadeira como sendo critério de satisfação à criança, pois segundo Vigotsky (2008), há uma série de atividades que podem proporcionar, igualmente, experiências de satisfação bem mais intensas do que a brincadeira. Há também brincadeiras em que o próprio processo de atividade não proporciona satisfação, são aquelas que prevalecem no final da idade pré-escolar e no início da idade escolar e que trazem satisfação somente quando seu resultado revela-se interessante para a criança. Mas então, brincar pra quê?

Há na criança a necessidade de satisfazer imediatamente seus desejos, aspecto característico da primeira infância, é a partir de então que surge a brincadeira, a qual deve sempre ser entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis: “A essência da brincadeira é que ela é a realização de desejos, mas não de desejos isolados e sim de afetos generalizados, ela brinca sem ter a consciência dos motivos da atividade da brincadeira” (VIGOTSKY, 2008, p.26).

A cada passo, a brincadeira requer constantemente da criança agir contra o impulso imediato, ou seja, agir pela linha de maior resistência, a vontade de uma criança nasce e se desenvolve nas brincadeiras com regras. Na brincadeira, a criança age contra o

que deseja naquele momento, a brincadeira dá à criança uma nova forma de desejos. A criança sabe fazer mais do que entender.

Outro aspecto interessante que a criança traz inconscientemente para a brincadeira, são as situações da vida real, pois, segundo Vigotsky (2008): “aquilo que existe e é imperceptível para a criança, na vida real, transforma-se em regra na brincadeira” (VIGOTSKY, 2008, p.28). A partir do momento em que criamos uma brincadeira sem uma situação imaginária, o que sobra é a regra. Vigotsky (2008) admite que a criança molda seu comportamento de acordo com a situação, e que onde há uma situação imaginária na brincadeira, lá está a regra, não como as regras pré formuladas que mudam ao longo da brincadeira, mas regras que procedem da situação imaginária. Por isso, simplesmente impossível supor que a criança pode se comportar numa situação imaginária sem regras, assim como se comporta numa situação real. Quando a criança interpreta alguém ou uma situação qualquer, ela tem diante de si as regras pré estabelecidas do comportamento, ou seja, essa liberdade de criação é ilusória, porque qualquer brincadeira com regras contém em si a situação imaginária oculta e vice e versa. Ele sugere que é possível admitir não existir brincadeira em que não haja comportamento da criança subordinado a regras, ou seja, a situação imaginária em si já abrange regras de comportamento.

Qualquer brincadeira com situação imaginária é, ao mesmo tempo, brincadeira com regras e qualquer brincadeiras com regras, é brincadeira com situação imaginária. (VIGOTSKY, 2008, p.28).

Ainda sobre as ações da brincadeira de faz-de-conta que se sujeitam às regras, Prestes (2010) alega que:

Numa brincadeira de faz-de-conta suas [da criança] ações se submetem às regras da vida real. É por meio da brincadeira que a criança toma consciência das regras de comportamento, expressa suas impressões da vida vivida - combinando elementos da realidade com elementos que cria a partir de suas experiências. O que na vida real passa despercebido para a criança, na brincadeira, transforma-se em regra (PRESTES, 2010 p.159).

Após todas essas informações acerca de como a brincadeira atua no ser brincante durante esse período da infância, fica outra pergunta: quais são os espaços garantidos para o brincar? Eles existem? Se sim, quais são? E são de fácil acesso a criança?

Os espaços para o desenvolvimento da brincadeira

Tonucci (2005) afirma que o primeiro espaço para brincar é a casa, onde a criança busca as primeiras aventuras e faz as primeiras descobertas, mas conforme a criança vai crescendo, os espaços de brincar vão diminuindo e em muitas situações, são espaços que apresentam algum tipo de risco à vida e integridade da criança, ou são espaços que simplesmente são espaços que para brincar, são impostas regras e limitações do ambiente, como por exemplo: os shoppings, brinquedotecas, condomínios etc. Tonucci (2005) defende a ideia de que qualquer espaço de convívio comum da sociedade deveria ser o “lugar apropriado” para se brincar.

É preciso aceitar que os lugares apropriados ao jogo são os espaços verdadeiros da cidade: as escadas, os pátios, as praças, as ruas, os monumentos. Os espaços utilizados por todos os cidadãos. É preciso apenas fazer com que se tornem utilizáveis para todos, inclusive para as crianças (TONUCCI, 2005, p.45).

De acordo com Tonucci (2005, p.18), “é preciso dar às crianças condições adequadas, sem pressa, sem controles, sem preocupações, para que possam errar, dizer bobagens, fazer ironias, exatamente como fazemos nós, os adultos”. Elucidando melhor a questão das condições adequadas para o desenvolvimento da brincadeira, Bettelheim (1988) afirma que:

Do mesmo modo que o adulto criativo precisa brincar com as idéias, a criança, para formar suas ideias, precisa de brinquedos – e de muita tranquilidade e liberdade de ação para brincar com eles como quiser, e não do jeito que os adultos acham apropriado. É por isso que precisamos dar-lhe essa liberdade, para que sua brincadeira seja bem sucedida e proveitosa (BETTELHEIM, 1988, p.172).

A escola também deve assegurar a totalidade da infância, então, ela também deve ser um desses espaços do brincar, Franco e Batista (sine die, p.1452) consideram importante que seja garantido à criança durante sua rotina escolar, a liberdade de brincar a fim de que ela tenha o pleno desenvolvimento de sua personalidade e de suas possibilidades, Para que esse direito seja garantido, a escola deve planejar sua proposta pedagógica revelando pela criança um profundo respeito. Um respeito que considera a

sua própria perspectiva infantil, ou seja, considerar que “as crianças são desejanter” (ABRAMOWICZ, 2003, p.20).

Franco e Batista (sine die) exprimem que tanto as crianças de 0 a 6 anos e como as do Ensino Fundamental são crianças, o que implica o dever da escola em reconhecer e garantir a realização de suas necessidades, principalmente a de brincar. É no ato de brincar que a criança constrói sua identidade, é o momento onde conseguimos interpretar o biológico, o cultural e psicológico (FRANCO e BATISTA, sine die, p. 1456).

A realização do direito de brincar passa pela consolidação de políticas públicas que garantam escola de qualidade como direito de todos. É preciso traçar ações para a infância que “representam a possibilidade de tornar as conquistas legais em fato concreto” (KRAMER, 2003, p.97).

Certificar o espaço para o exercício do direito de brincar dentro da educação infantil e do ensino fundamental importa na consolidação de um dever legal de constituição de um espaço digno e sadio que ofereça às crianças o seu pleno desenvolvimento e a ampliação de conhecimentos. Oferecer condições concretas para a realização do espaço para brincar implica educar com dignidade e contribuir para a garantia dos direitos de todas as crianças proporcionando a estas avançar “para novas etapas de domínio” (ERICKSON, 1971, p.204).

E como lidar com o momento em que o ser brincante inicia o processo de alfabetização? É correto afirmarmos que esse ser brincante desaparece por estar sendo introduzido em um momento considerado por muitos professores como sendo um momento sério, racional onde ele tem que deixar de lado as brincadeiras para assumir novas responsabilidades do início da vida escolar?

O início da alfabetização = desaparecimento da brincadeira?

Vigotski (2009) afirma que antes da criação literária, a criança precisa crescer. Somente num estágio superior de acúmulo de experiência, de domínio da fala, de desenvolvimento do mundo pessoal e interno da criança, torna-se transitável à criação literária, e complementa dizendo que, esse fato consiste no atraso do desenvolvimento da escrita em relação à oralidade das crianças. Os momentos iniciais da aquisição da escrita

apresentam-se complexos e descontínuos, apresentando descompassos e involuções (VIGOTSKI, 2009, p.62-63).

Com relação a fala, a mesma é uma atividade cultural, que exerce influência e sensibilidade na criança. É muito comum, na passagem para a escrita, às dificuldades aparecerem, pois a fala é sempre compreensível para a criança; ela surge da comunicação ao vivo com as outras pessoas; é a resposta da criança ao que, à sua volta, influencia-a e sensibiliza-a. Segundo Vigotski (2009): “ao passar para a escrita, que é bem mais abstrata e condicional, a criança frequentemente não entende para que precisa escrever. Está ausente nela a necessidade interna da escrita” (VIGOTSKI, 2009, p. 64).

“Basta tornar mais difícil o trabalho verbal para a criança”, diz Blonski, “apresentar-lhe uma tarefa complexa, ou seja, obrigá-la a falar no papel, que veremos que sua língua escrita parece ser a de uma criança bem mais nova do que sua oralidade: surgem palavras desconexas na frase, aumenta muito o uso do modo imperativo”. O mesmo pode ser percebido absolutamente em tudo; quando a criança executa um trabalho mental difícil, volta a manifestar todas as especificidades de uma idade menor da que realmente tem (VIGOTSKI, 2009, p.64).

As dificuldades se intensificam ainda mais quando é solicitado que a criança escreva sobre temas dados pela escola, onde a sua fala fica muito parecida com a dos adultos ou do estilo de livro que leram, causando assim, um estranhamento, incompreensão, falta de imaginação e sensibilidade. “Ao direcionarem de maneira equivocada a criação literária infantil, esses pedagogos frequentemente aniquilavam a beleza espontânea, a especificidade e a clareza da linguagem infantil” (VIGOTSKI, 2009, p. 65). Para as crianças, existe um obstáculo em compreender a utilidade e os possíveis benefícios do aprendizado da escrita, nestes casos, para que esse processo de criação literária se torne relevante, é preciso encorajar a criança a escrever sobre um tema que para ela seja internamente entendível e familiar e que a incentive a exprimir em palavras seu mundo interior (VIGOTSKI, 2009, p.66).

Educação, entendida correta e cientificamente, não significa infundir de maneira artificial, de fora, ideais, sentimentos e ânimos totalmente estranho às crianças. A educação correta consiste em despertar na criança aquilo que existe nela, ajudar para que isso se desenvolva e orientar esse desenvolvimento para algum lado. As crianças escrevem com vontade exatamente quando surge a necessidade de escrever. (VIGOTSKI, 2009, p.72).

É muito simples entender a relação que existe entre o desenvolvimento da criação literária e a idade de transição, Vigotski (2009) afirma que o amadurecimento sexual é um fator de relevância dessa idade crítica, onde surgem diversas singularidades. A criança passa por um rompimento de equilíbrio anterior a um novo estado de equilíbrio ainda não definido. A transferência para escrita modifica e dificulta de pronto, a expressão das crianças. Ele cita o pesquisador austríaco Linke que chegou a conclusão de que, ao se comparar o relato escrito e a narrativa oral da criança, apurou-se que as de sete anos escrevem e falam como as de dois anos. Concluiu-se que ao passar para uma forma mais complicada de descrição, que é a escrita, imediatamente o desenvolvimento da criança diminui. (VIGOTSKI, 2009, p.85).

Vigotski (2009) admite que: “A criação infantil está para a criação dos adultos assim como a brincadeira para a vida” (VIGOTSKI, 2009, p.90). Assim como a criação literária tem o seu papel e importância na vida da criança, a brincadeira é extremamente necessária para suscitar, de modo adequado, o interesse do próprio auto, ou seja, sem a experimentação da brincadeira, a criança acaba criando travas literárias.

Para Vigotsky (2008), na primeira infância, o objeto é o predominante e o sentido está diretamente ligado ao objeto. É muito difícil para a criança conseguir separar o significado da palavra, do objeto em questão, pois para ele, ambos estão conectados, a brincadeira é uma forma de transição para isso.

A criança opera com o significado separadamente do objeto, mas o significado é inseparável da ação com o objeto real. Assim, surge uma contradição extremamente interessante: a criança opera com os significados dos objetos separados dos significados das ações, mas opera com eles sem interromper a relação com qualquer ação real e com qualquer outra coisa real. Esse é exatamente o caráter transitório da brincadeira que faz com que se transforme num elo intermediário entre as amarras situacionais da primeira infância e o pensamento isolado da situação real (VIGOTSKY, 2008, p.31).

Diante da constatação de que a criança é um ser brincante, e que tem direito ao brincar em todos os espaços, principalmente os educativos, nos perguntamos, porque ela vai perdendo esse direito, de fato, à medida em que adentra o universo da alfabetização? Será que isso não pode ser preservado?

Na próxima parte do texto, descrevo minhas experiências docentes no contexto da alfabetização, o que lá presenciei referente a isso, fazendo reflexões a respeito.

Experiências docentes

Iniciei minha experiência docente no ano de dois mil e treze como estagiária de sala em uma escola bilíngue de Brasília, a qual trabalho até o presente momento. Naquela época, fui designada a acompanhar uma turma de primeiro ano do programa de português, ou seja, crianças entre 6 e 7 anos de idade na fase de alfabetização. Era a minha primeira experiência em uma escola, ainda mais sendo em um colégio bilíngue, com crianças de várias nacionalidades, culturas e singularidades.

No dia em que recebi as orientações para dar início ao estágio, me questionaram se eu teria algum problema em trabalhar junto com uma professora com mais de vinte e cinco anos de trabalho naquela escola, a qual definiram seguir os: “métodos tradicionais” de ensino e alfabetização e ser conhecida como uma professora rígida - em resposta, eu disse que não haveria problema algum, uma vez que um dos meus objetivos era adquirir experiência, mas eu não fazia ideia do que esperar.

Sobre a questão dos “métodos tradicionais” de ensino e alfabetização, Krefta (2011) em suas pesquisas a respeito da trajetória das metodologias de ensino na Educação Infantil no Brasil, apresenta a seguinte visão sobre o ensino tradicional:

O ensino tradicional, privilegia a camada mais abastada, tendo suas regras pautadas no autoritarismo e em normas disciplinares rígidas. As aulas são centradas no professor, que por sua vez transmite seus conhecimentos através de exercícios de fixação, e mantém uma relação autoritária onde o aluno é disciplinado, atento e cumpridor de seus deveres (KREFTA, 2011, p 01)

Era dessa forma que eu via as aulas, centradas nela, com todos as crianças caladas, escrevendo os ditados ou os longos exercícios de fixação. Os que não conseguiam se concentrar nas atividades, eram separados do grupo e sofriam alguma penalidade, a qual, muitas vezes, era perder parte do único tempo de brincar no parquinho.

Por ser uma escola integral, pela manhã as crianças tinham aula de português e pela tarde, após o almoço, de inglês com outra professora, podendo ser estrangeira ou não além de outras atividades chamadas de “aula extra”. A rotina de atividades sempre variava de acordo com o dia da semana, pois muitas vezes pela manhã a turma tinha algum tipo de aula extra, as quais poderiam ser aula de biblioteca, música, ciências, educação física e no meio dessas atividades, quarenta minutos de “parquinho”. Quando

estavam dentro de sala, no programa de português, realizavam as tarefas de português planejadas para o dia.

Os alunos tinham uma apostila que basicamente continha textos e atividades de interpretação e um caderno pautado para a realização de atividades extras e lição de casa. As mesas em grande parte do tempo eram dispostas em fileiras. A sala também possuía um grande tatame de EVA para que alí a professora pudesse reunir os alunos em um grande círculo a fim de ler histórias e conversar com as crianças.

Qual era o meu papel na sala? Bom, segundo o contrato de estágio era o de auxiliar os alunos no processo de alfabetização, participar da elaboração dos planejamentos, organização dos materiais didáticos e da própria sala de aula, resumindo, dar todo o suporte para a professora realizar o trabalho e auxiliar no processo de alfabetização dos estudantes. Mas na prática, não era bem assim que as coisas aconteciam.

A professora tinha em média uns cinquenta e seis anos e dava pra perceber o quanto ela realmente tinha experiência com essa faixa etária, mas não sei se era devido ao longo tempo de docência - que causava um pouco de impaciência com as crianças - alguns episódios de insegurança (pois a última estagiária tinha pedido demissão), a falta de uma formação continuada ou até mesmo, tudo isso junto, que fazia dela uma profissional difícil de trabalhar. Com isso, quero dizer que, não havia uma comunicação aberta entre nós - não que eu não quisesse, muito pelo contrário - eu nunca sabia direito qual era o meu papel, em determinados momentos, ela mandava e desmandava na mesma hora, o que dificultava demais nossa comunicação e principalmente, o trabalho com as crianças.

Gonçalves (sine die) a partir dos estudos acerca da indisciplina na educação infantil segundo a visão das professoras, afirma que é no cotidiano escolar onde percebemos que o educador necessita ter qualidades humanas imprescindíveis tais como: "(...) equilíbrio emocional, responsabilidade, caráter, alegria de viver, ética e principalmente gostar de ser professor. Além é claro de ter um maior conhecimento sobre o manejo de sala e de como melhor se relacionar com o aluno" (GONÇALVES, sine die, p.3.400). Na citação acima, poderíamos acrescentar a importância do bom relacionamento do professor com o seu assistente de sala, algo que eu realmente sentia falta.

Mas o “problema” não era só comigo, eu sentia que as crianças tinham muito medo dela, ela era aquele tipo de professora rígida ao ponto de em alguns momentos gritar com o aluno, ainda mais se esse fosse um dos “meninos bagunceiros” ou “menina faladeira”. Mas o interessante disso, era que essas mesmas crianças, muitos anos depois, quando a encontravam em algum evento da escola, se lembravam dela e pareciam se sentir agradecidas por tudo.

As atividades dentro de sala eram típicas do processo de alfabetização, tais como: ditados, caça - palavras, leitura e interpretação de texto, texto coletivo, atividades de vogais e consoantes, complete as palavras e etc. Nestes momentos, quando as crianças realizavam a atividade, eram muito complicados, pois se uma criança - em sua maioria os estrangeiros - solicitava minha ajuda ela negava e pedia que a criança fizesse sozinha e me mandava fazer outra atividade. Ao mesmo tempo, se ela me via somente à observá-los aflitos e na hora da correção visse que muitos tivessem errado a atividade, ela questionava o porquê de não tê-los ajudado e me sentia culpada por aquilo. Tal situação me desmotivou e me adoecia a cada dia, porque eu queria me sentir mais útil, principalmente, para os alunos de outras nacionalidades, já que a professora não falava inglês e eu sim, mas aí se ela me visse falando inglês com algum aluno! Ela logo dizia: “Agora é aula de português e não de inglês! Você está dando as respostas pra ele?” - sendo que na verdade, eu estava somente a esclarecer o conceito da palavra do português para o inglês.

O momento do parquinho também era muito difícil, as crianças brincavam entre si sob a supervisão das professoras, assistentes e estagiários. Naquela época, o parque era uma vez. O dia era durava cerca de trinta minutos sempre após o café da manhã, era muito pouco tempo de parque - afinal as crianças permanecem em tempo integral na escola - e a professora ainda fazia questão de que eu ficasse totalmente atenta ao modo das crianças brincarem e ao assunto que elas abordassem entre si, ou seja, até no modo de as crianças brincarem tinha que ter a supervisão de um adulto, elas não tinham quase liberdade para brincarem tranquilas entre si. E hoje, confesso não me recordar bem do que eles brincavam porque a orientação era sempre observá-los com a intenção de prevenir uma “briga”, um machucado ou simplesmente dizer: “Brinquem direito ou senão vão ter que parar de brincar!”. Eu sentia aqueles trinta minutos de “brincadeira” como sendo trinta minutos onde as crianças podiam respirar um pouco de ar, já que durante o restante do dia elas tinham que voltar para o modo racional de viver, para o “trabalho” de estudar.

Somente após alguns meses depois, fui compreender o porquê de quando me perguntaram na entrevista se eu aceitaria trabalhar com uma professora experiente que seguia o método “tradicional de ensino”, foi quando eu me senti frustrada e me perguntei: “Isso que é ser professora? Porque se assim for, eu desisto agora” - foi o que eu pensei naquele momento, pois apesar de não ter tido experiência anterior na área, eu trazia comigo lembranças felizes da minha professora alfabetizadora e de toda a minha fase da educação infantil, e era essa imagem de professora que eu tinha em mente. A partir do momento em que eu passei a vivenciar tudo aquilo que eu esperava ser como professora de um modo tão negativo, me senti frustrada e estressada.

Brostolin e Oliveira (2013), em seu artigo sobre as dificuldades e desafios do professor iniciante na Educação Infantil, afirmam que é muito comum que mesmo os colegas de trabalho se voltem para o professor iniciante com rispidez, falta de companheirismo e parceria, dificultando o relacionamento no ambiente escolar e dificultando ainda mais o processo inicial da carreira (BROSTOLIN e OLIVEIRA, 2013, p.45). As autoras ainda citam Huberman (2000) o qual alega que, esse período de dificuldades e desafios - que pode se estender até o terceiro ano de docência - é denominado de período de sobrevivência e descoberta: “A sobrevivência caracteriza-se pela vivência da complexidade da docência e pelas discrepâncias entre o que foi idealizado na formação inicial e a realidade da sala de aula” (BROSTOLIN e OLIVEIRA, 2013, p.45).

Certo dia, uma colega de trabalho me orientou a procurar a coordenação a fim de esclarecer a minha situação e ver que rumo eu teria na escola. Marquei uma reunião com uma das coordenadoras da época, a qual se mostrou muito aberta e receptiva às questões que abordei. Disse à ela que não achava correto o modo que os alunos eram tratados e que não havia nenhuma parceria e harmonia entre nós. Pra minha surpresa e alívio, ela disse que naquele mês, eu não era a primeira, mas a quarta pessoa a relatar aquele tipo de desconforto, disse pra que eu não me preocupasse pois, providências seriam tomadas com relação à atitude da professora e que se eu me sentisse melhor, poderia ser remanejada para outra sala.

Foi quando me remanejaram para uma turma de maternal II, com crianças de 2 e 3 anos de idade, novamente eu não sabia o que esperar, só ficava a imaginar que se não desse certo novamente, eu teria que mudar de profissão. Então, para o meu alívio, minha

visão do que era ser professora mudou, fui salva quando vi o outro lado do que é ser uma professora carinhosa, amorosa e respeitosa com seus alunos e assistente. Me senti como a fênix, que renasceu das cinzas, a vontade de ser professora voltou com tudo. É claro que tive que passar por uma fase de adaptação, a qual se sucedeu de forma tranquila, porque a professora se sentia totalmente segura comigo, deixava que eu participasse de tudo, desde o planejamento até na prática com as crianças, claro que precisei desacelerar, visto que o ritmo das crianças de 2 e 3 anos era completamente diferente das crianças de 6 e 7 anos.

As crianças do maternal também tinham a sua rotina de atividades e aulas extras, tudo planejado de forma apropriada a idade deles, respeitando o tempo de dormir e de brincar. E assim que compreendi a rotina e o tempo dessa faixa etária, eu senti total apoio profissional por parte da professora regente para estar à frente de algumas atividades que estavam planejadas para aquela semana. Eu realmente me senti professora.

A hora de brincar era praticamente o dia todo, era fascinante para eles claro, mas pra mim mais ainda. Foi o momento em que eu passei a observá-los atentamente, não mais com o olhar de quem precisa estar atenta ao modo e ao perigo da brincadeira - claro que por serem menores o cuidado com relação aos machucados era redobrado - mas ver como eles se relacionavam durante esses momentos e como as experiências da realidade estava muito presente nas brincadeiras.

Neste instante que parei para fazer a seguinte reflexão: por que as crianças do primeiro ano tinham menos tempo e menos “direito” de brincar na escola e as crianças do maternal brincam “o dia inteiro? Não faz sentido!” - pensei comigo. Em ambas as situações temos crianças - sim, de faixa etária diferentes- mas não deixam de ser crianças, as quais possuem os mesmos direitos. A escola não deveria assegurar esse direito para todos? Então, algumas pessoas dirão: “mas o primeiro ano da alfabetização das crianças de 6 e 7 anos é um “divisor de águas” na vida delas, onde passam a ter mais responsabilidades por estarem iniciando no processo de alfabetização” e etc. Então quer dizer que só por estarem aprendendo a ler e a escrever, elas precisam brincar menos ou deixar de brincar?

Concordando com tal afirmação, estaremos de acordo com a ideia de que ao brincar, a criança está investindo o seu tempo de forma errada, como se estivesse “perdendo tempo” para aprender, sendo que isso não é verdade, a brincadeira é muito

importante para a vida delas, porque quando estão brincando, estão brigando, se machucando, imaginando, criando e experimentando. Sabemos que existe uma proposta pedagógica elaborada para que nessa fase dos 6 aos 7 anos a criança já esteja inserida no processo de alfabetização, mas é preciso estarmos atentos para que não haja um rompimento desnecessário do brincar, pois a criança não precisa deixar de brincar para aprender. Para finalizar, Vigotsky (2008) esclarece que a brincadeira não é um tipo de atividade predominante na idade pré-escolar e que com o passar do tempo, essa brincadeira não desaparece, mas adentra na relação com a realidade. Ela continua interna, como uma atividade obrigatoriamente com regras, durante a instrução escolar e os afazeres cotidianos da criança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou fazer uma reflexão acerca da criança como ser brincante, no momento e espaço escolar da alfabetização e o olhar do professor. Para isso fizemos um resgate das teorias partindo do sentimento de infância na história, os direitos da criança, importância da imaginação e da criação na infância e os espaços do brincar, ainda analisando todo esse processo dentro do contexto do início da alfabetização.

Através das minhas experiências docentes, procurei refletir as sensações conflituosas que senti ao ter em mente uma ideia romântica do que seria uma professora alfabetizadora e a princípio, me deparar com uma realidade totalmente inversa. Para crescer profissionalmente eu tive que sentir dor, dizem que até as crianças quando estão em fase de crescimento sentem dor. Por vários momentos essas experiências docentes me fizeram chorar e querer desistir da profissão, mas aguentei firme, porque sabia que tudo aquilo me faria crescer e eu estava certa. Ser professor não é fácil, os desafios são diários e de diversas naturezas, diferente de antes, hoje faço desses desafios o meu estímulo para prosseguir.

Segundo Reis (2010): “na escola é depositado o dever de ensinar e tornar a criança uma pessoa cidadã e “alguém na vida”. Mas que escola é essa?” (REIS, 2010, p.38). Será que estamos no caminho certo? Nós professores precisamos estar atentos às necessidades da nossas crianças! Não fazemos ideia do poder e importância que temos para elas!

Para concluir, gostaria de citar novamente Reis (2010) que sabiamente traduz toda a minha angústia ao dizer:

SOCORRO! SALVEM NOSSAS CRIANÇAS! Elas não precisam dessa escola. Precisam viver, conversar, brincar, chorar, se machucar, brigar, ler e ouvir histórias. A brincadeira de faz-de-conta é um espaço precioso de educação da vontade e do exercício da liberdade pela criança. Afinal, somente em liberdade aprendemos a dominar a nossa vontade (REIS, 2010, p.38).

Que possamos tentar a cada dia, ser os heróis da vida real de nossas crianças que clamam por nós, professores!

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. **O direito das crianças à educação infantil**. In: Revista Pro-Posições. UNICAMP V., n3 (42). Set.dez. 2003.

ABREU, Waldir Ferreira de. **O trabalho de socialização de meninos de rua em Belém do Pará: um estudo sobre a República do Pequeno Vendedor**. Tese de doutorado, Puc- Rio, Rio de Janeiro, 2010.

ALVAREZ, Miguel Angelo. **O direito fundamental ao desenvolvimento integral**. Brasília: UPIS, 2016 (Comunicação pessoal)

ALVAREZ, Miguel Angelo. **A força normativa da Constituição e dos Tratados de Direitos Humanos**. Brasília: UPIS, 2016 (Comunicação pessoal)

BARROS, Solange de Moraes, SCHULTZ, Elisa Stroberg. **A concepção de infância ao longo da história do Brasil contemporâneo**. Revista de Ciências Jurídicas, Ponta Grossa, 3(2): 137-147, 2011. Disponível em <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/lumiar/article/view/2486/2873>. Data de acesso 29 out.2016.

BETTELHEIM, Bruno. **Uma vida para seu filho**. 2 ed. Rio de Janeiro: Editora Campus, 1988. 335p.

BROSTOLIN, Marta Regina; OLIVEIRA, Evelyn Aline da Costa de. **Educação Infantil: Dificuldades e Desafios do Professor Iniciante**. Revista Interfaces da Educação, Paranaíba, Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, v.4, n.11, p.41-56, 2013. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/520>. Data de acesso 28 nov.2016.

ERICKSON, H. **Infância e Sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1971. 404p.

FRANCO, Raquel Rodrigues; BATISTA, Cleide Vitor Mussini. **A criança e o brincar como um direito de Liberdade**. Sine die.

GONÇALVES, Josiane Peres. **A falta de limites em crianças da educação infantil segundo a perspectiva das professoras.** Sine die, p. 3397 - 3407. Pontifícia Universidade Católica do Paraná - PUCPR. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2007/anaisEvento/arquivos/CI-422-04.pdf>
Data de acesso: 01dez.2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O brincar e suas teorias** / organizadora Tizuko Morchida Kishimoto. -- São Paulo: Cengage Learning, 2008. Vários autores. 4. reimpr. da 1. ed. de 1998. Bibliografia, ISBN 85-221-0155-8

KRAMER, S. Pesquisando infância e educação: um encontro com Walter Benjamin. In:

KRAMER, S.; LEITE, M. I. (org) **Infância: fios e desafios da pesquisa.** 5.ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p. 13-38.

KREFTA, Silvana. **Metodologia de Ensino e Educação Infantil: Algumas Considerações Sobre a Trajetória da Escola Infantil no Brasil.** 2011. Disponível em: <http://www.pedagogia.com.br/artigos/metodologiadeensino/index.php?pagina=0> Data de acesso: 28 nov.2016.

MAIA, Janaina Nogueira. **Concepções de criança, infância e educação dos professores de educação infantil.** 135 f. Dissertação - Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande, Mato Grosso do Sul. 2012.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa. Análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional.** Tese de doutorado, FE, UnB, Brasília, 2010.

REIS, Dianne Prestes. **Socorro! Salvem Nossas Crianças!** A institucionalização da brincadeira de faz-de-conta. Monografia, FE, UnB, Brasília, 2010.

RIZZINI, I. (2009). **Crianças e Menores - Do Pátrio Poder ao Pátrio Dever: Um Histórico da Legislação para a Infância no Brasil.** In F. Pillotti, & I. Rizzini, (Orgs.). A Arte de Governar Crianças. A história das Políticas Sociais, da Legislação e da Assistência à Infância no Brasil (pp. 97- 149). 2a ed. São Paulo: Cortez.

TONUCCI, Francesco. **Quando as crianças dizem: agora chega!**/ Francesco Tonucci; tradução Alba Olmi. – Porto Alegre: Artmed, 2005.

VYGOTSKI, Levi S. (Lev Semionovich), 1896-1934. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico: livro para professores** / Lev Semionovich Vigotski; apresentação e comentários Ana Luiza Smolka; tradução Zoia Prestes – São Paulo: Ática, 2009.

VYGOTSKY, L. S, 2008. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativa Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Número #8. <jun.2008. <http://www.ltds.ufrj.br/gis/anteriores/rvgis11.pd>> Data de acesso: 13/12/2016.

ANEXO

Foto 1 - Assistindo desenho



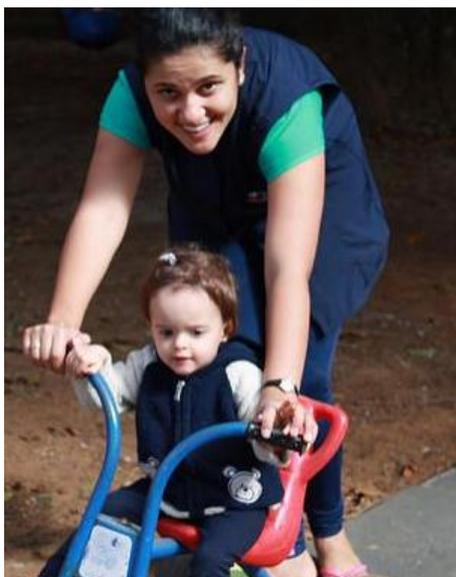
Fonte: Acervo Pessoal (2014)

Foto 2 - Cantando



Fonte: Acervo Pessoal (2014)

Foto 3 - Brincando no Bosque



Fonte: Acervo Pessoal (2014)

Foto 4 - Brincando com o Sabão



Fonte: Acervo Pessoal (2014)

Foto 5 - Brincando com a Areia



Fonte: Acervo Pessoal (2014)

Foto 6 - Participando da Brincadeira



Fonte: Acervo Pessoal (2014)