

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS FILOSÓFICAS E HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA  
MESTRADO

**BRINQUEDOTECA NA ESCOLA: ENTRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO  
BRINCAR E A ESTETIZAÇÃO DO APRENDER**

MARINA CORBETTA BENEDET

ORIENTADORA: ANDRÉA VIEIRA ZANELLA

FLORIANÓPOLIS  
MAIO/2007

MARINA CORBETTA BENEDET

**BRINQUEDOTECA NA ESCOLA: ENTRE A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO  
BRINCAR E A ESTETIZAÇÃO DO APRENDER**

Dissertação de mestrado entregue como requisito parcial para aprovação no Programa de Pós-Graduação em Psicologia – Mestrado, Linha de Pesquisa Constituição do Sujeito e práticas sociais, Sob orientação da professora Dr. Andréa Vieira Zanella.

FLORIANÓPOLIS

MAIO/2007

## AGRADECIMENTOS

*Primeiramente gostaria de agradecer aos meus colegas de Mestrado, todos que de forma direta ou indireta contribuíram para a realização dessa conquista.*

*Também gostaria de deixar um obrigada especial à Leila que muito me auxiliou nesse processo, sempre disposta e disponível para me ouvir e discutir comigo alguns pontos necessários.*

*À Jana, pela disponibilidade em ler o trabalho, colocando-se como sujeito de fora e me auxiliando quando já não conseguia mais ver nada.*

*À minha mãe, obrigada pela oportunidade, pelo apoio e por acreditar em mim (muitas vezes mais do que eu mesma).*

*Aos meus avós, Ivo e Ilza, por me acolherem, estarem tão próximos, tão abertos e sempre com um sorriso de apoio e carinho.*

*À Andréa, por compartilhar essa caminhada, me incentivar e construir comigo essa dissertação.*

*Às crianças, mães e professoras que acreditaram na pesquisa, disponibilizando-se a participarem, sendo co-autoras desse trabalho.*

*Ao Tiago pela presença e companheirismo imprescindíveis quando tantas vezes deixei de acreditar que conseguiria.*

*À todos, MUITO OBRIGADA!*

*Dedico à você minha mãe, por sua garra que contagia, por sempre acreditar em mim e apostar em meus sonhos. E à você Tiago, por estar presente em todos os momentos, pela paciência e disponibilidade. Amo vocês!*

## SUMÁRIO

SUMÁRIO.....	4
RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
BRINCAR APRENDENDO E APRENDER BRINCANDO – QUE RELAÇÕES SÃO ESSAS? .....	8
CAPÍTULO 1 - SER E NÃO SER – EIS A QUESTÃO: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO.....	19
1.1 (Re)Significando a infância: um (não tão) novo discurso .....	25
CAPÍTULO 2 - DO BRINCAR/CRIAR: A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CULTURAL.....	30
2.1 Brincar na escola: a criança e as (im)possibilidades da brincadeira no espaço escolar .....	38
CAPÍTULO 3 - O PERCURSO METODOLÓGICO... ..	41
3.1 Escolha dos sujeitos da pesquisa .....	42
3.2 Coleta das Informações .....	43
3.2.1 <i>A entrevista com as crianças</i> .....	47
3.3 Análise das informações.....	48
CAPÍTULO 4 - O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC, AS CRIANÇAS, SEUS PAIS, PROFESSORES E O LABRINCA .....	50
4.1 Crianças, professores e mães: um breve retrato .....	52
CAPÍTULO 5 - BRINCAR E APRENDER: RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS.....	56
5.1 Brincar e aprender: a (re)produção de tempos/espacos .....	74
CAPÍTULO 6 - O BRINCAR TUTELADO: A BRINQUEDOTECA COMO UMA POSSÍVEL INSTITUCIONALIZAÇÃO DO BRINCAR .....	87
ENCERRANDO A PESQUISA, ABRINDO SENTIDOS... ..	100
REFERÊNCIAS .....	106
APÊNDICES .....	112

## RESUMO

Muitas são as discussões na atualidade sobre a função social da escola, discussões essas que vêm exigindo que os sujeitos que participam dessa instituição revejam suas práxis e desenvolvam uma visão crítica do lugar da escola em nossa sociedade. Nesse caminho várias são as propostas construídas na tentativa de ressignificação desse tempo/espaço. Nessas tentativas, vemos crescer os estudos sobre a importância do brincar para os processos de ensinar e aprender, entendendo essa atividade como uma atividade humana cultural e histórica por excelência e sua prática como uma necessidade da criança, objetivação da imaginação e espaço de construção de sentidos – produção da cultura. Nessa perspectiva foi que, sabendo de uma escola onde foi construída uma brinquedoteca como um tempo/espaço para brincar no contexto escolar, questionei como esse tempo/espaço brinquedoteca era significado pelos sujeitos que participavam dessa instituição escolar, ou seja, quais sentidos pais/responsáveis, professores e crianças do Ensino Fundamental atribuíam à brinquedoteca no contexto escolar. Objetivei, assim, analisar como estes sujeitos significavam o brincar na escola, as dissonâncias e consonâncias entre os seus discursos, possibilitando a reflexão sobre a importância da brinquedoteca para o processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da necessidade desse espaço no contexto escolar. A pesquisa foi realizada com crianças, regularmente matriculadas na 4ª série do Ensino Fundamental, suas respectivas mães e professoras. As informações foram coletadas por meio de entrevistas, entendida como espaço de produção de sentidos, de ressignificação do vivido, arena de trocas mútuas entre entrevistador e entrevistados. As informações foram analisadas pela Análise de Discurso, com base nas contribuições de Bakhtin. As análises possibilitaram perceber o quanto os discursos são polifônicos, entrelaçando-se entre si (discurso de mães, professoras e crianças), bem como são marcados pelo tempo e sociedade da qual participamos. Constatou-se que o brincar é visto por uma lógica dicotômica, onde o aprender deve ser sério, racional e disciplinado e o brincar oposto a isso, não é entendido em relação ao aprender. Assim, a brinquedoteca apresenta-se como lugar de contradição à medida que é um tempo/espaço para o brincar em uma instituição para o aprender. Também se fez presente a dicotomia entre a produção de conhecimento e a criação, como se não fosse possível criar dentro da sala de aula, sendo a brinquedoteca lugar de criação/imaginação. Contudo, a brinquedoteca também foi questionada na medida em que é entendida, numa lógica prático-produtiva/prático-utilitária, como perda de tempo em um espaço de aprendizagem. Como conclusões, destaco que a brinquedoteca ao mesmo tempo em que é apontada como um lugar de institucionalização do brincar – espaço permitido para essa atividade dentro da escola – também se apresenta como possibilidade de estetização do aprender – lugar de ressignificação do vivido, (re)criação de sentidos outros para a instituição escolar.

**Palavras-chave:** Brinquedoteca; Escola; Ensino Fundamental; produção de sentidos; brincar; constituição do sujeito.

## ABSTRACT

Many are the debates, at the present moment, about social school purpose, which is demanding that people of these institutions re-examine, their practice and develop a critical vision of the school role in our society. Looking in this direction, there are several proposals with the objective to try to redefine their spaces. Looking these proposals, what is growing, is the importance of playing, understanding, that this activity, is being looked as a cultural and historical human activity, and children needs this practice, in the process of imagination, building, the feeling ,and production culture. Having this process in mind, and knowing a school ,where this process is being used, through a called “Playing Library”, where space and time to play within the school, I questioned how the fathers/responsables, teachers and of course students where looking at this space. My goal, was to check the different opinions , between all the interested citizens, and having a good understanding of the “Playing Library “ importance, in the development learning process ,as well as ,the need of this space at school. This research was realized with childrens registred at the 4° year of elementary school, their mother end teachers. The information was collected through interviews called as: sense production space, new interpretation what is being lived, exchange experience arena between interviewer and interwied. The information was analised through Bathkin contributions, and more specific the Speech Analysis. The analysis shows that the speeches are multiphonic and interact between themselves (mother, teacher, children speeches) and also are related to the present time, as well as the society in which we participate. We could realize that the act of playing is looked as a dicotomy logic, where learning must be serious, rational and disciplined, in opposition to play which is not understood as a learning process. Due to this, “Playing Library” a contradiction place, because it is a time/place of playing located in a learning institution. Also It was questioned the dicotomy between knowledge production inside the class room, and the creative/imagination process at the “Playing Library”, as if it was not possible to be creative at the class room. However ,”Playing Library”, was also questioned, about its meaning against, what is understood as a logical learning process, being practice – productive/practical-usefull, and so “Playing Library” would be a lost of time and learning space. We can point out the main conclusions such as: “Playing Library” is pointed at the same time as a place where playing is being institutionalized – Space allowed for the this activity at school ,as well as presented as a possibility of esthetic learning , re-understanding of lived experiences, and new meaning and re-creation of the school institution.

**Key-word:** Playing Library; School; Elementary School; production of directions; to play; constitution of the citizen.

“Todo lado tem seu lado  
Eu sou o meu próprio lado  
E posso viver ao lado  
Do seu lado, que era meu”

(Menino Maluquinho - Ziraldo, 1998)



## **BRINCAR APRENDENDO E APRENDER BRINCANDO – QUE RELAÇÕES SÃO ESSAS?**

*“[...] aquilo que não pode faltar durante a infância: que todas as crianças possam ouvir histórias, andar na chuva e brincar de adivinhação” (SANTA CATARINA, 2005, p.55)*

Na atualidade temos muitas discussões a respeito da função social da escola, reflexões essas pautadas em um olhar crítico sobre suas práticas e o que estas engendram, conforme Penin e Vieira (2002, p. 13) afirmam, “a função social da escola é um dos temas mais freqüentes no debate contemporâneo sobre educação”. Tem-se buscado repensar o ensino sistematizado e suas implicações na constituição dos sujeitos, compreendendo que a escolarização é um fenômeno social concreto, praticado dentro de unidades escolares histórica e geograficamente localizadas.

Neste sentido, autores como Charlot (1986) e Freire (2006) vêm apontando que a escola é politicamente marcada, à medida que

[...] os grupos sociais e as classes sociais procuram fazer da escola o instrumento de suas finalidades, de seus interesses e da difusão de suas idéias. [...] A escola se diz laica e politicamente neutra, mas serve, antes de tudo, aos interesses da classe dominante – apesar de não ser totalmente fechada aos modelos, aos ideais e às idéias das outras classes sociais (CHARLOT, 1986, p.19).

Esses apontamentos são essenciais, pois permitem aos sujeitos que constituem a instituição escolar um olhar crítico, buscando que esta instituição possa ocupar outro lugar social em nossa sociedade, que abra espaço para repensar e (re)criar a si mesma. Axt e Elias (2004, p.17) contribuem nessa discussão ao afirmarem que “na contemporaneidade, muitos dos referenciais que fundamentavam o fazer pedagógico estão sendo desconstruídos. A instabilidade, a desordem, a multiplicidade, as diferentes condições de verdade, nos convocam a outros modos de ver, sentir, agir, olhar, pensar”, empurrando a escola (ou seja, os sujeitos que dela participam direta ou indiretamente) à repensar suas práticas.

Na tentativa de provocar pequenas mudanças a UNESCO, juntamente ao Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC), propôs que o ensino sistematizado fosse pautado em quatro pilares, a saber (DELORS, 2000): aprender a conhecer (ou aprender a aprender, possibilitando ao sujeito beneficiar-se das oportunidades oferecidas pela educação ao longo de toda sua vida), aprender a fazer (não somente as atividades técnicas do trabalho, mas também os trabalhos em grupo, as experiências sociais, etc.), aprender a viver com os outros

(compreensão da alteridade, da gestão de conflitos e das interdependências) e aprender a ser (responsabilidade, ética, autonomia).

Essa mudança de perspectiva, que tentou provocar a participação e transformação efetiva de todos os sujeitos envolvidos com o ensino sistematizado – pelo menos em pretensão -, possibilitou a construção de uma nova concepção sobre a função social da escola. O governo do Estado de Santa Catarina apresenta, em sua Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2005, p.11), a sua compreensão sobre a função social da escola, afirmando que

[...] a Escola assume uma posição político-pedagógica, bem determinada, definindo a sua função social, qual seja a de garantir a todos o acesso aos conhecimentos historicamente legitimados como importantes, para que os seres humanos possam conviver em sociedade e usufruir suficientemente das riquezas materiais e espirituais socialmente produzidas.

Apesar das tentativas de instituir práticas pedagógicas diferenciadas, sejam elas pautadas nas proposições da UNESCO e do MEC ou em outras que marcam a instituição escolar como instituição política e ideológica (FREIRE (2006); FREIRE (1997); CHARLOT (1986), entre outros), ainda são característicos na realidade escolar atual brasileira, altos índices de exclusão e evasão, tendo em vista que “[...] o desafio maior que se apresenta hoje para a Escola é como materializar a ação educativa proposta teoricamente [...]” (SANTA CATARINA, 2005, p.11). Uma das explicações para esses índices é apresentada por Lacerda (1996) quando afirma que, no que se refere ao ensino da língua, o processo ensino-aprendizagem ainda pauta-se em atividades mecânicas de repetição e de associação, não confiando, na maioria das vezes, na capacidade de elaboração e de aprendizagem das crianças.

Axt e Elias (2004) também apontam que o ensino sistematizado acaba por desconsiderar as diferenças, padronizando conhecimentos e sujeitos, descaracterizando toda forma de saber outro que não seja aquele padrão; nas palavras das autoras,

[...] a escola parece continuar investindo na tentativa de domar o processo do aprender, medir seus resultados, fazer crer (a professora, alunos e comunidade escolar, ou seja, à própria escola) que seus caminhos são iguais, tanto no que se refere aos percursos percorridos e aos resultados obtidos, como no que concerne aos saberes necessários para atingi-los (AXT e ELIAS, 2004, p.18).

Talvez estes sejam alguns dos motivos que expliquem os dados preliminares do censo escolar realizado pelo MEC no ano de 2005, os quais apontam para uma diminuição de aproximadamente 1,3% no número de matrículas totais na Educação Básica<sup>1</sup> do país em

---

<sup>1</sup> Educação Básica compreende a Educação Infantil (pré-escola – atendimento de crianças de 04 à 06 anos), o Ensino Fundamental (da 1ª série à 9ª série – com o ensino de 9 anos implantado no ano de 2007) e o Ensino Médio (do 1º ano ao 3º ano).

relação ao ano anterior, ou seja, são 703.242 matrículas não foram realizadas. Outro dado importante apresentado pelo MEC em propaganda veiculada nos meios de comunicação de massa é o fato de que a cada dez alunos que terminam o Ensino Fundamental, somente três prosseguem no Ensino Médio.

Concomitante a essas tentativas de transformação do ensino sistematizado – de repensar a instituição escolar, suas possibilidades e práticas – vê-se, também, a abertura de espaço para discussão da infância, tendo em vista o que Souza (1999) aponta de que os tempos/espaço da escola estão intrinsecamente relacionados aos tempos/espaços da infância.

Sendo assim, as discussões atuais sobre a infância vêm demarcando a fala da criança como um outro modo de compreensão da realidade, de compreensão das instituições e normas sociais, muitas vezes naturalizadas para o adulto e que a criança aponta com estranhamento.

O que se pode perceber é o reconhecimento da criança como sujeito produto e produtor da/de cultura. Considerá-la como sujeito produtor de cultura, implica reconhecer a criança como protagonista de sua própria história e da história do grupo social do qual é parte/participa. Nesta perspectiva, Sarmiento e Pinto (1997, p.20) apontam que “a consideração da criança como atores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de produção simbólica por parte das crianças e a constituição das suas representações e crenças em sistemas organizados, isto é, em culturas”. Entretanto, estas culturas infantis devem ser entendidas, segundo os autores, como permeadas e construídas pela cultura na qual a criança encontra-se inserida, ou seja, a criança também é produto da cultura da sociedade e do tempo em vive.

Sendo assim, algumas propostas pedagógicas vêm buscando articular a realidade da criança (educando) com a práxis da rotina escolar, objetivando a possibilidade dessa instituição assumir efetivamente a função social a que se propõe criticamente, ou seja, de possibilitar a todos o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, reconhecendo-se como instituição política, social e historicamente localizada. Uma das possibilidades de transformação que vemos surgir é a ênfase dada à atividade lúdica e a brincadeira no espaço escolar destinado às crianças.

Por brincadeira, compreendo uma atividade humana cultural e histórica por excelência, e, sua prática, uma necessidade da criança, prática que oportuniza a esta objetivar suas fantasias e constituir-se enquanto sujeito da cultura e produtor de cultura (VIGOTSKI<sup>2</sup>,

---

<sup>2</sup> Várias grafias diferenciadas foram usadas nas referências à VYGOTSKY, sendo que busquei respeitar as diferenças como modo de referenciar posteriormente.

1998; VIGOTSKY, 2003). É, portanto, uma atividade criativa e uma possibilidade de (re)significar a realidade vivida, via produção de novos sentidos (VIGOTSKY, 2003).

Muitos são os trabalhos de pesquisa que têm buscado compreender a importância do brincar para o processo de desenvolvimento/aprendizagem das crianças, principalmente das crianças em idade pré-escolar.

Cordazzo, Martins, Macarini e Vieira (manuscrito não publicado) realizaram pesquisa na base de dados Psycinfo, Scielo e Index Psi, objetivando identificar as perspectivas de estudo do brincar, buscando um panorama das pesquisas que vêm sendo realizadas sobre esse tema. Dos cento e oitenta e um resumos encontrados, os autores apontam que a maioria das pesquisas realizadas trabalham com bebês ou crianças em idade pré-escolar, denunciando uma lacuna nas investigações que deveriam considerar outras faixas etárias no estudo do brincar. Outro argumento apresentado é a falta de pesquisas nacionais de cunho empírico. Também levantam a necessidade de mais pesquisas e estudos nas áreas de educação e saúde, que busquem relacionar o brincar com a aprendizagem e com o aspecto saúde-doença.

Os autores indicam, ainda, que há um predomínio de pesquisas que relacionam brincar e desenvolvimento infantil, considerando que “[...] essa relação nem sempre é valorizada por pais e educadores” (CORDAZZO, MARTINS, MACARINI, VIEIRA, manuscrito não publicado, p.20).

Pensando que o brincar se apresenta como uma possibilidade de transformação das práticas pedagógicas da instituição escolar, foi que, concomitante à pesquisa dos autores referidos, foi realizada entre março e junho de 2006, pesquisa na base de dados Psycinfo<sup>3</sup>, Index Psi<sup>4</sup> e Scielo<sup>5</sup>, buscando trabalhos que trouxessem para discussão o brincar na escola e a brinquedoteca. Para isso, utilizamos como palavras-chave na pesquisa brincar, escola, Ensino Fundamental e Brinquedoteca (bem como seus covalentes na língua inglesa). Foram encontrados noventa e nove trabalhos sobre estas temáticas. Estes trabalhos procuraram relacionar, a partir de diferentes abordagens teóricas e metodológicas, a influência da brincadeira para o desenvolvimento das crianças na chamada primeira infância.

Dentre os trabalhos encontrados, gostaria de salientar os de Schneider (2004), Pinto (2003), Mendes (2004), Rocha (2003), Lima (2003) e Costa (2001) por colocarem em discussão os tempos/espacos para o brincar na escola. Além destes, também apontar o trabalho

---

<sup>3</sup> Essa base de dados foi pesquisa através do Portal de Periódicos da CAPES, endereço na web: [www.periodicos.capes.gov.br](http://www.periodicos.capes.gov.br).

<sup>4</sup> Base de dados disponível no seguinte endereço da web: [www.psi.bvs.br](http://www.psi.bvs.br).

<sup>5</sup> Base de dados disponível no seguinte endereço da web: [www.scielo.br](http://www.scielo.br).

de Ramalho (2000) por apresentar possíveis relações entre a brinquedoteca e o desenvolvimento infantil.

Com esses resultados, foi possível constatar que há significativa produção sobre o brincar, em sua amplitude de possibilidades, de modo a considerar as colocações de Rocha (1997, p.63) de que “(...) a pesquisa sobre essa atividade [brincadeira] tem um papel central nos esforços para a compreensão dos sujeitos em seu percurso de desenvolvimento e humanização”.

Estudos como os de PEREIRA (2004), ZANELLA e ANDRADA (2002) e CONTI e SPERB (2001) também têm mostrado o quanto o brincar é essencial para promover o desenvolvimento da capacidade simbólica das crianças, possibilitando-lhes a compreensão das regras sociais e o desenvolvimento de processos psicológicos superiores. A respeito disso Vigotski (1998, p.135) afirma que

a ação na esfera imaginativa, numa situação imaginária, a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real e motivações volitivas – tudo aparece no brinquedo, que se constitui, assim, no mais alto nível de desenvolvimento pré-escolar. A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade de brincar<sup>6</sup>.

Entretanto, na atualidade, vem ocorrendo um processo de redução do tempo e espaços para a brincadeira no cotidiano das crianças. De acordo com Marcelino (1997), essa restrição reduz a cultura infantil quase que praticamente ao consumo de bens culturais, produzidos não por ela, mas para ela, segundo os critérios dos adultos, transformando o brinquedo em “mercadoria” e comprometendo a imaginação de novas realidades, furtando da criança a possibilidade de espaços e tempos para brincar livremente, sem nenhuma intenção prático-utilitária ou prático-produtiva, conforme aponta Sanchez-Vazquez<sup>7</sup>. Penso que o cartoon de Tonucci (2005, p. 53) sintetiza essa realidade, ao demonstrar o quanto o brincar tem sido fruto da mercantilização, das relações prático-utilitárias e prático-produtivas.

---

<sup>6</sup> Na tradução dos textos de Vygotsky (1998) aparecem indistintamente os conceitos de brinquedo, brincadeira e brincar. No caso, o autor se refere ao brincar, entendido enquanto atividade humana constitutiva do sujeito e produtora de sentidos.

<sup>7</sup> Gostaria de trazer as colocações de Sánchez Vázquez (1999) quando o autor afirma que o sujeito pode estabelecer relações com o mundo de maneiras diferenciadas, trazendo as seguintes relações: teórico-cognoscitiva (busca da compreensão da realidade); prático-produtiva (busca a intervenção na natureza para modificá-la a fim de produzir objetos que satisfaçam as necessidades); prático-produtivas (utilização e consumo dos objetos produzidos); mágica, mítica ou religiosa (onde a natureza é entendida fantasticamente, imaginariamente ou transcendida como símbolo de outro mundo); estética (sujeito estabelece uma relação sensível com o mundo); econômicas; políticas; jurídicas; morais; etc.



(TONUCCI, 2005, p.53)

Deste modo, a violência e a mercantilização do tempo nas cidades faz com que, na grande maioria das vezes, a escola seja um dos únicos locais a oferecer à criança tempo/espaço para brincar. Reconhecendo a importância da brincadeira para o desenvolvimento das crianças pré-escolares, o Ministério da Educação e Cultura do Brasil (MEC) regulamentou, no Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que as atividades em creches e pré-escolas devem envolver a educação, o cuidado e a brincadeira como formas de atendimento às crianças. Deste modo, consta que

cabe ao professor organizar situações para que as brincadeiras ocorram de maneira diversificada para propiciar às crianças a possibilidade de escolherem os temas, papéis, objetos e companheiros com quem brincar ou os jogos de regras e de construção, e assim elaborarem de forma pessoal e independente suas emoções, sentimentos, conhecimentos e regras sociais. (BRASIL/MEC, 2001, p.29).

Entretanto, minhas experiências de estágio, extensão, bem como a convivência com profissionais de Centros de Educação Infantil, demonstraram que, apesar de reconhecida e regulamentada nas creches e pré-escolas, a atividade de brincar ainda tem encontrado dificuldades de se firmar enquanto uma atividade que constitui zonas de desenvolvimento proximal<sup>8</sup> (VIGOTSKI, 1998), sendo atividade constantemente desenvolvida nos pequenos espaços do recreio ou, furtivamente, em sala de aula, quando a vigilância do professor diminui.

Em minhas experiências foi comum observar que os professores afirmam que a brincadeira é importante, porém não argumentam sobre esta importância. Acredito que, conforme Rocha (1996) pondera, existam na práxis pedagógica mais afirmações acerca da importância da atividade de brincar para o desenvolvimento do que a garantia de espaços que

<sup>8</sup> O conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal será apresentado e discutido no Capítulo 2.

permitam a realização desta atividade, bem como pouco se sabe sobre o papel do professor como mediador deste processo.

Se esta dificuldade é presente nas creches e pré-escolas, no que se refere ao Ensino Fundamental o estabelecimento da importância de um espaço para a brincadeira também tem encontrado dificuldades, tendo em vista que “apesar do aumento no número de pesquisas e publicações que tratam sobre educação, infância e brincar, muito pouco se discute sobre o tema dentro da escola que atende crianças acima de seis anos de idade” (PINTO, 2003, p.10).

Também a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2005) vem fazer essa denúncia, de que parece ser estranho que o brincar, com todas as pesquisas realizadas, ainda tenha que ser defendido na educação das crianças de zero a doze anos. Posso perceber que essa situação a que o brincar é relegada no Ensino Fundamental provavelmente se deve ao fato de que em nossa sociedade há uma primazia das relações prático-produtivas e prático-utilitárias do sujeito com o mundo (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 1999) e como produto do seu tempo e sociedade, a escola, constituída pelos sujeitos que dela participam, passa a também priorizar estas relações.

Assim, a brincadeira, muitas vezes, ainda é vista como fútil, ou como uma simples recreação (OLIVEIRA e FRANCISCHINI, 2003), dificultando o reconhecimento dessa atividade como fundamental para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, conseqüentemente, para o processo de constituição do sujeito. Essa realidade do brincar na escola de Ensino Fundamental é possível de ser percebida quando, por exemplo, busca-se os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), regulamentados pelo MEC (BRASIL/MEC, 1998), e percebe-se que não consta qualquer referência à atividade de brincar nesse nível do Ensino.

O caminho pelo qual o brincar consegue se inserir na escola de Ensino Fundamental, muitas vezes, é por meio do adjetivo educativo, sendo este fato constatado por Marcelino (1997, p.85) ao afirmar que “raramente a atividade lúdica é considerada pela Escola, e quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas pelo adjetivo ‘educativo’, que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa”.

Atualmente, vem sendo desenvolvido estudos para demonstrar e demarcar a necessidade de que instituições de Ensino Fundamental abram espaço para a atividade lúdica em seus currículos, dentre os quais, cabe salientar os trabalhos de Pinto (2003) e Gonçalves (2004). Pinto (2003) realizou uma pesquisa a respeito da condição social do brincar na escola pública a partir do ponto de vista das crianças, denotando que “(...) a condição social da criança na escola ainda é muito precária, principalmente as condições para o brincar. A criança brinca

na Escola, mas parece que este ‘brincar’, assim como a infância, encontra-se ‘confinado’ por princípios e regras rígidas” (PINTO, 2003, p.165), pois, segundo a autora, o brincar se insere na escola ou como uma atividade quando as obrigações foram encerradas, ou como uma forma de controle (brincadeira do silêncio) por parte dos professores.

Gonçalves (2004) realizou uma pesquisa junto às crianças do Colégio de Aplicação da UFSC sobre a brincadeira e a brinquedoteca disponibilizada nesta escola. A partir dos dados obtidos, a autora apontou que o tempo e espaço reservado para a atividade de brincar na escola são considerados pelas crianças como reduzidos, necessitando de mais tempo e de um espaço maior para que elas possam desenvolver esta atividade. A autora também afirma que as crianças reconhecem a atividade de brincar como uma atividade promotora de aprendizagens, o que indica a necessidade de investigação e intervenção a respeito da importância dessa atividade junto aos educadores, famílias e responsáveis pelas políticas educacionais.

Uma das possibilidades para a inclusão do brincar nas atividades cotidianas no Ensino Fundamental tem sido a criação de brinquedotecas nas escolas de Ensino Formal, a fim de estabelecer uma forma diversificada de compreensão do desenvolvimento e aprendizagem da criança em idade escolar. A brinquedoteca é tida, então, como um espaço preparado para a criança, possibilitando-lhe acesso a uma variedade de brinquedos e um ambiente lúdico.

De acordo com esta possibilidade, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC – organizou uma brinquedoteca, inaugurada em 2003, para proporcionar um espaço de aprendizagem e desenvolvimento diferenciado aos alunos. As crianças que freqüentavam o CA/UFSC tinham a possibilidade de utilizar a brinquedoteca em horário de aula, acompanhadas por seu (sua) professor (a) e/ou por bolsistas, todos mediadores da atividade lúdica, sendo esta atividade contemplada no currículo escolar desta instituição.

Entretanto, no ano de 2005, uma discussão a respeito da carga horária instituída para ministrar as disciplinas escolares levou ao questionamento da utilização da brinquedoteca em período letivo, de modo que a brinquedoteca passou a não ser mais contemplada pelas turmas no horário de aula, mas com a possibilidade de utilização no contra-turno.

Tendo em vista o apresentado, este trabalho buscou investigar quais os sentidos<sup>9</sup> atribuídos à brinquedoteca pelas professoras, pais/responsáveis e crianças das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC). Partindo dessa pergunta de pesquisa, objetivei analisar como estes sujeitos significam<sup>10</sup> o brincar na escola, as dissonâncias e consonâncias entre os discursos, possibilitando a reflexão sobre a importância da brinquedoteca para o

---

<sup>9</sup> Este conceito será trabalho no Capítulo 1 desse trabalho.

<sup>10</sup> Este conceito será trabalhado no Capítulo 1 desse trabalho.



processo de desenvolvimento e aprendizagem, bem como da necessidade desse espaço no contexto escolar. Ademais, foi possível discutir as implicações das mudanças efetuadas, ou seja, a possibilidade de utilização da brinquedoteca nos turnos ou contra-turnos.

A escolha por ouvir professoras, pais/responsáveis e crianças a respeito desta problematização pautou-se no fato de que as pesquisas sobre a importância do brincar no Ensino Fundamental, além de constituírem como uma minoria, têm demonstrado que é essencial ouvir todos os que participam da instituição escolar, principalmente as crianças no que diz respeito às instituições das quais elas participam e se constituem enquanto cidadãos de direitos (PINTO, 2003; GONÇALVES, 2004; FANTIN, 2000, dentre outros).

Contudo, apesar das pesquisas apontarem essa importância, é comum às investigações sobre a infância negarem voz a estes agentes sociais, ou seja, poucas pesquisas (conforme CORDAZZO, MARTINS, MACARINI e VIEIRA (2006) indicam), realizadas por especialistas, ouvem as crianças a respeito de suas atividades e suas opiniões. Ouvir as crianças, no entanto, é fundamental, porque, como afirmam Sarmento e Pinto (1997, p.25)

o olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas às próprias estruturas e dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO e PINTO, 1997, p.25),

denotando a importância de ouvi-las no que tange às atividades e instituições nas quais estão inseridas. Acredito que Tonucci (2005, p.185) foi feliz ao apontar o estranhamento que causa a possibilidade de ouvir as crianças nas pesquisas feitas, agora não mais sobre elas, mas com elas.



(TONUCCI, 2005, p.185)

Com este trabalho pretendo ter contribuído para as pesquisas que estão sendo realizadas na área, denotando a importância da atividade de brincar no espaço do Ensino Fundamental, bem como instrumentalizando teoricamente instituições que queiram trabalhar com brinquedotecas, tendo em vista o pouco referencial existente neste campo.

Além disso, acredito que o presente trabalho pode contribuir na revisão e instauração de novas políticas públicas de educação e saúde, disponibilizando material que contemple a importância de promover espaços nas instituições escolares que possibilitem a brincadeira como uma atividade não direcionada pelos professores, ou seja, não se caracterizando unicamente como uma atividade prático-utilitária, cujo objetivo seja somente contribuir para as aprendizagens escolares, nem tampouco tida como mera atividade recreativa, desconsiderando-se a sua importância para o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores<sup>11</sup> e a constituição do sujeito como um todo.

Necessário se faz reconhecer o brincar como uma atividade estética/criadora, como atividade que possibilita a ressignificação da realidade pela criança de modo criativo e transformador, como um espaço de linguagem e produção cultural. Apresento, a seguir, o ponto de partida da presente pesquisa, seus fundamentos teóricos.

---

<sup>11</sup> Esse conceito será abordado no Capítulo 1 desse trabalho.

"[...]  
Viver  
Repetir todo dia a tarefa  
De ser um a mais  
Uma parte qualquer da metade  
Do que não é nada a não ser  
Alguém

Morrer  
Simplesmente sair dessa vida  
E deixar para sempre de ser  
Um a mais de ser  
Uma parte qualquer da metade  
Do que não é nada a não ser  
Alguém"

(Essa não é a sua vida - Papas na Língua)

## CAPÍTULO 1

### SER E NÃO SER – EIS A QUESTÃO: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO

*“Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo do desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. [...]. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade” (VIGOTSKI, 2000, p.24).*

Penso ser importante começar este texto com esta epígrafe, tendo em vista que ela sintetiza a essência da teoria Histórico-Cultural de Vygotsky a respeito do processo de constituição do sujeito. Aqui pretendo explicitar e discutir sucintamente a construção teórica do referido autor sobre o processo de constituir-se humano com a intenção de marcar o ponto de partida deste trabalho e das problemáticas que proponho analisar.

Guareschi (1998, p.153) pondera que “[...] nós vamos nos construindo, quais seres humanos, como resultado desses milhares de relações que estabelecemos cotidianamente”, trazendo, assim, o conceito de alteridade. Este conceito é pedra fundamental na edificação teórica deste trabalho, pois somente nos tornamos sujeitos humanos nas e pelas relações que estabelecemos com outros sujeitos humanos e com a cultura. Como na epígrafe, sou para mim aquilo que sou, primeiramente, para um outro e que é re-significado por mim mesmo.

Nesse sentido, o conceito de alteridade pode ser entendido como o espaço de constituição do sujeito, por meio das relações estabelecidas ou, como Zanella (2005, p.103) pondera, “considerar que cada pessoa é um ‘agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo’ significa afirmar que, ao mesmo tempo há um ‘eu’ e não há. Não há um ‘eu’ originário, deslocado dos outros, da realidade, enfim, do que o constitui como humano e como possibilidade de diferenciação”. Assim, o sujeito, que se constitui na alteridade, é o lugar de síntese das relações estabelecidas, lembrando que uma relação estabelecida é sempre carregada dos sentidos e das probabilidades das demais relações que não aconteceram.

Bakhtin (2004) complementa este pensamento ao afirmar que a alteridade é o único lugar de liberdade do sujeito, pois viver é enriquecer-se na relação, de modo que não há acabamento para o sujeito, não há maturidade, ele é sempre inacabado e tem como categoria fundante a incompletude. Não há uma conclusão, um ponto final, uma tamponagem, um fechamento para o sujeito, o ser humano se constitui cotidianamente nas suas relações e somente quem pode dar acabamento é um outro.

Não posso deixar de marcar que o sujeito humano é um ser social e cultural que se constitui na e pela história. Uso aqui a noção de história construída por Marx e Engels (1989, p.23 – nota de rodapé) ao afirmarem que “a história pode ser examinada sob dois aspectos: história da natureza e história dos homens. Os dois aspectos, contudo, não são separáveis; enquanto existirem homens, a história da natureza e a história dos homens se condicionarão reciprocamente”. Compreendo, deste modo, a história como um movimento constante, marcada por transformações quantitativas e mudanças qualitativas, não linear e nem progressista, balizada por contradições.

Para isso, apoio-me no entendimento de Vigotski (2000) quando o autor apresenta seu conceito de história propondo então a história como abordagem dialética geral das coisas e como história do constituir-se humano. Sendo assim, a peculiaridade da constituição do ser humano está no fato que no sujeito estão sintetizadas a história da evolução da espécie (filogênese) e a história individual (ontogênese).

Neste sentido, parto da compreensão de que não nascemos como folhas em branco, sendo completamente determinados pelo meio no qual vivemos, e nem nascemos prontos, com capacidades ou dons divinos que vão desabrochando com o passar do tempo. O movimento de constituição do sujeito não ocorre por inspiração divina ou por intervenção metafísica, mas sim parte da realidade física do sujeito que dá possibilidade de superação através da mudança qualitativa dos processos básicos, a partir da realidade sócio-cultural na qual o sujeito participa.

Considero importante esclarecer qual o sentido que estou empregando para os conceitos social e cultural. Gostaria de retomar a afirmação de Pino (2000) de que o caráter social não é exclusividade humana, pois deve ser compreendido como um aspecto mais amplo, partindo do entendimento de que por “natureza” o ser humano depende necessariamente, enquanto espécie, da convivência social para sobreviver. Assim, nas palavras de Vigotski (2000, p.28) “o desenvolvimento segue não para a socialização, mas para a individualização de funções sociais.

Pino (2000, p.53) aprofunda essa discussão ao pontuar que “[...] o social é um fenômeno mais antigo que a cultura, pois é um dos atributos de certas formas de vida, o que nos permite falar de uma sociabilidade biológica, natural”. Entretanto, essa “natureza social” perpassa por relações humanas, tornando-se um produto cultural, pois é transformada e re-significada por sujeitos humanos em relação com a cultura.

Assim, gostaria de salientar que o entendimento do que é o cultural deve, primeiramente, transcorrer pela compreensão de que o cultural é uma espécie do gênero social. Retorno às proposições de Pino (2000), que estabelece a relação entre o cultural e o social,

afirmando que “anterior à cultura, o social adquire dentro dela formas novas de existência. Sob a ação criadora do homem [ser humano], a sociabilidade biológica adquire formas humanas, tornando-se modos de organização das relações sociais dos homens [seres humanos]” (PINO, 2000, p.53). Por cultura entendo, dessa forma, as produções humanas, construídas nas relações entre os sujeitos humanos e destes com o mundo, relações estas que são marcadas por um tempo e espaço.

Porém, saliento que o sujeito humano, apesar de ser construído nas relações sociais que estabelece com muitos outros, não é mera bricolagem dessas relações, ele é produto, mas também produtor de sua história, à medida que passa a significar, dar sentido às relações que estabelece. Zanella (2005, p.103) afirma que “[...] cada pessoa concreta descola aspectos da realidade a partir do que significa como relevante, do que a emociona e mobiliza, construindo assim modos de ser que são ao mesmo tempo sociais e singulares”. Desta maneira, a ontologia do sujeito é sempre única e irrepetível apesar de o sujeito construir (e ser construído) marcado pela história e cultura de seu tempo.

O ser humano, então, se faz humano na relação com a realidade, sendo esta uma relação semiótica, estabelecida com outros sujeitos humanos, ou seja, a relação dos sujeitos com o mundo é mediada pelas significações que cada um dá ao mundo. Zanella (2001, p.77) fundamenta essa discussão afirmando que “[...] nosso contato com o mundo físico e social não é direto, é na verdade marcado por aquilo que significamos desse próprio mundo, significação essa igualmente marcada pelas nossas experiências, possibilidades, enfim, pela nossa história de vida”.

Entretanto, cabe ressaltar que essa relação semiótica é, em essência, dialógica<sup>12</sup>, ou seja, ela se faz na relação entre os sujeitos singulares e que se enriquecem e enriquecem o outro na eventicidade da relação, à medida que esse outro também traz elementos para a arena discursiva, não sendo um mero ouvinte passivo, mas, sim sujeito ativo (BAKHTIN, 2004). Nesse sentido é que Bakhtin (2004, p.34) afirma que

os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico) e, conseqüentemente, somente no processo de interação social.

---

<sup>12</sup> Ora uso o termo dialogismo, ora o termo dialógico, dependendo do entendimento necessário para a frase, de maneira que compreendo esses conceitos como “[...] homens em relação numa arena de negociação de sentidos que fundamentam e expressam a singularidade do eu em sua relação com o outro e, simultaneamente, com o coletivo, [...]” (MAHEIRIE et al, 2006, p.224)

Esta consideração remete à necessidade de entendermos os processos de significação e suas relações com o processo de constituição do sujeito. Para isso, gostaria de delimitar os conceitos de sentido e significado.

Partindo da teoria vygotskiana, o significado do signo (qualquer que seja ele: imagem, palavra, etc.) compreende a zona mais estável, coerente e precisa do sentido. Citando o autor, “a palavra em sua singularidade tem um só significado. Porém, este significado não é mais que uma potência que se realiza na linguagem viva e na qual este significado é tão só uma pedra no edifício do sentido”<sup>13</sup> (VYGOTSKI, 2001, p.333). Poderia dizer, então, que o significado consiste naquilo que encontramos no dicionário quando procuramos saber o que uma palavra quer dizer, ou seja, aquilo que de maneira genérica é socialmente aceito e entendido.

Já sentido, tem haver com “[...] a soma de todos os processos psicológicos que são evocados em nossa consciência, graças à palavra [signo]” (VYGOTSKI, 2001, p.333), sendo sempre uma formação dinâmica, variável e complexa, com várias zonas de estabilidade diferentes, de forma que o signo adquire seu sentido em seu contexto, trocando este em contextos diferentes. Sendo assim, por sentido entendo a significação que cada sujeito dá ao signo, dependendo do seu contexto, das experiências anteriores, da sua constituição e história.

Essa atividade de produzir sentidos se constitui nos processos de significação, ou, como Zanella (2004) pondera, a significação é o processo no qual o sujeito se faz autor ao se constituir enquanto sujeito,

a possibilidade de o sujeito atribuir sentidos diversos ao socialmente estabelecido demarca sua condição de autor, pois, embora essa possibilidade seja circunscrita às condições sócio-históricas do contexto em que se insere, [...], a relação estabelecida com a cultura é ativa, marcada por movimentos de aceitação, oposição, confronto, indiferença (ZANELLA, 2004, p.133).

Deste modo, cabe retomar a indagação sobre quais as relações possíveis, então, entre o processo de dar sentido e significado às coisas e o processo de constituição do sujeito. Para isso, se faz importante retomar a proposição de Vygotski (2001, p.347) ao afirmar que “[...] a palavra significada é o microcosmo da consciência<sup>14</sup>”, pois essa afirmativa traz a idéia de que aquilo que o sujeito significa do mundo é que forma a sua consciência.

Iria além, afirmando que a linguagem (signo significado) é constituinte da consciência e, conseqüentemente, do sujeito. Bakhtin (2004) reafirma essa compreensão, ponderando que a consciência toma forma e existência nos signos que são criados por grupos, no curso de

---

<sup>13</sup> “La palabra en su singularidad tiene solo un significado. Pero este significado no es más que una potencia que se realiza en el lenguaje vivo y en el cual este significado es tan sólo una piedra en el edificio del sentido” (VYGOTSKI, 2001, p.333).

<sup>14</sup> “la palabra significativa es el microcosmos de la consciencia humana” (VYGOTSKY, 2001).

relações sociais historicamente estabelecidas, de modo que os signos são o alimento da consciência singular e matéria para o seu desenvolvimento, sendo o semiótico uma produção humana constitutiva do sujeito.

Isto porque, nossa relação com a cultura se dá por intermédio da linguagem (ou seja, da realidade semioticamente vivida), sendo a linguagem o que nos permite expandir o vivido e permite, ao sujeito humano, ultrapassar o seu tempo/espaço, na medida em que produz cultura (via linguagem) deixando marcas no mundo.

Necessário se faz assinalar que no vivido os tempos/espaços são experienciados de maneira singular por cada sujeito e em cada lugar social e/ou instituição da qual ele participa, pois, como bem lembra Harvey (1993, p.219) “a experiência da compreensão tempo-espaço é um desafio, um estímulo, uma tensão e, às vezes, uma profunda perturbação, capaz de provocar, por isso mesmo, uma diversidade de reações sociais, culturais e políticas”, o que remonta à idéia de que tempo/espaço são fontes de poder e constitutivas dos seres humanos.

Bakhtin (1998, p.349) vem contribuir para essa discussão, ao instituir o conceito de cronotopo<sup>15</sup>, afirmando que “[...] todas as definições espaço-temporais são inseparáveis uma das outras e são sempre tingidas de um matriz emocional”. Desse modo, não há forma de se entender as experiências dos sujeitos, seus modos de significação e produção de/da cultura, sem analisarmos os tempos/espaços vividos e experienciados por estes sujeitos: quem são, onde vivem, de onde produzem suas significações, quando as produziram, o que os motivou, quais as emoções encarnadas nessa produção, etc.

Em síntese: ao nascer, o ser humano traz consigo uma história filogenética, de sua espécie, tendo processos básicos, reflexos, necessários para que possa intervir no mundo de maneira primitiva, encontrando um arcabouço cultural que precisa subjetivar para que se constitua enquanto sujeito humano. Esse processo de subjetivação das relações sociais (da cultura) é significado, primeiramente por outros, e re-significado pelo sujeito, em relações mediadas pela linguagem, sempre afetivo-volitivas, sendo estas uma arena onde os processos básicos se transformam quantitativamente, evoluindo e involuindo, dando saltos qualitativos, e construindo os processos psicológicos superiores (VIGOTSKI, 2000).

Os processos psicológicos superiores são construídos durante o desenvolvimento ontológico do ser humano, o processo de humanização desse sujeito, através da cultura de seu tempo e contexto. São os processos que dependem exclusivamente do desenvolvimento

---

<sup>15</sup> O autor (BAKHTIN, 1998) traz a definição de cronotopo para a Literatura. Entretanto, é possível perceber ao longo de sua obra que ele trabalha com o discurso nas três dimensões do sujeito: ética, estética e cognitiva, o que permite que essa definição de cronotopo se estenda ao vivido/experienciado.



cultural do ser em relação estreita com seu desenvolvimento filogenético. Assim, Vygotski (2000, p.29) define como processos psicológicos superiores

[...] processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural e do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; em segundo lugar, os processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas e nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos, etc<sup>16</sup>.

Nessa perspectiva, o estudo da gênese dos processos psicológicos superiores deve, sempre, considerar a história filogenética do ser humano e compreendê-la em relação constante, dialógica e transformadora, com o contexto cultural e histórico, também significado pelo sujeito.

E como ocorre o processo de constituição do sujeito? De significação do mundo, de subjetivação das relações sociais estabelecidas? Parto do entendimento de que esses processos se dão por meio da aprendizagem/desenvolvimento dos sujeitos, entendido como alteridade, que não se reduzem à infância, nem aos tão discutidos processos de aprendizagem escolar, mas sim que são resultado de atividades constituintes de seres humanos.

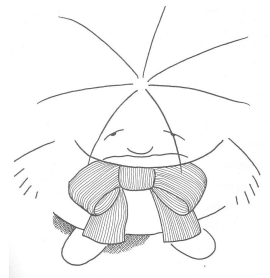
Conforme já apontei, durante toda a sua vida o ser humano se desenvolve e aprende por meio das relações semioticamente mediadas que estabelece, não havendo um ponto final, nem conclusão para esses processos. Porém, apesar de ocorrerem quase que simultaneamente, os processos de desenvolvimento e aprendizagem não coincidem, sendo processos interligados desde o nascimento da criança de maneira dialógica, que se contrapõem e se complementam, de modo que na relação entre desenvolvimento e aprendizagem é que o ser humano vai se constituindo enquanto sujeito de/da cultura.

Essa discussão a respeito dos processos de desenvolvimento/aprendizagem e a relação deste com a humanização do sujeito humano serão abordadas a seguir, onde discuto também a conceitualização de infância e a compreensão desta na atualidade.

---

<sup>16</sup> “[...] procesos de dominio de los medios externos del desarrollo cultural y del pensamiento: el lenguaje, la escritura, el cálculo, el dibujo; y, en segundo, de los procesos de desarrollo de las funciones psíquicas superiores especiales, no limitadas ni determinadas con exactitud, que en la psicología tradicional se denominan atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etc” (VYGOTSKI, 2000, p.29).

### 1.1 (Re)Significando a infância: um (não tão) novo discurso



(TONUCCI, 1997, p.6)

Falar sobre a infância parece algo complicado, à medida que muito se vem discutindo a respeito desta população, desde os estudos de Philippe Ariès (1981). Entretanto, é imprescindível, ao menos, que fique explícito com qual perspectiva trabalho este conceito, bem como, o modo como concebo o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança e as relações com a cultura.

Freitas (1997, p.18), em seu estudo sobre a infância, afirma que “[...] as crianças, como as mulheres, têm a sua inserção no grupo familiar [e de modo geral, na sociedade] configurada muitas vezes pela ocultação no interior do grupo”. Assim, posso afirmar que a infância foi e ainda é vista por muitos, em nossa sociedade e na ciência, com um tempo linear, cumulativo, homogêneo e vazio, pressupondo, deste modo, esta como uma fase biológica da vida carregada de instabilidade e imaturidade. A infância ainda é tida como um mero estado de passagem, efêmero, “resolvido” na idade adulta através do acúmulo de experiência e conhecimento, sendo a criança sempre um vir-a-ser, fragmentado e desqualificado. Tonucci (2005, p.197) apresenta esse entendimento da infância.



(TONUCCI, 2005, p.197)

Essa desvinculação do conceito de infância de seu lugar social e histórico, sendo entendida unicamente como fase biológica, é o que Vygotski (2000, p.12) critica, afirmando que

[...] a concepção tradicional sobre o desenvolvimento das funções psíquicas superiores é, sobretudo, errônea e unilateral porque é incapaz de considerar estes fatos como fatos do desenvolvimento histórico, porque os examina unilateralmente como processos e formações naturais, confundindo o natural e o cultural, o natural e o histórico, o biológico e o social no desenvolvimento psíquico da criança; dito brevemente, tem uma compreensão radicalmente errônea da natureza e dos fenômenos que estuda<sup>17</sup>.

Deste modo, passo a entender que a infância, bem como o desenvolvimento/aprendizagem da criança, não são uma fase biológica da vida, maturacional, mas uma construção cultural e histórica, cabendo-me buscar os caminhos que se seguiram até a compreensão atual deste conceito.

Ariés (1981, p.50) lembra que “até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. [...] É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”. Sendo a arte uma expressão do pensamento e cultura de uma determinada época e local, Ariés (1981) aludiu à arte medieval, numa tentativa de demonstrar quão pouca diferença havia entre a criança e o adulto neste período. As pessoas dos séculos X e XI não se detinham diante da imagem de uma criança, esta não tinha para eles interesse, nem mesmo realidade, sendo este indício de que tanto na arte quanto no domínio da vida real, a infância era um período de transição, logo ultrapassado.

Esta visão passa a modificar-se a partir do século XIII que marca o surgimento de alguns tipos de compreensões de infância diferenciados, um pouco mais próximos do sentimento moderno. Um desses tipos era a compreensão da criança como ser advindo de Deus, conforme aponta Ariés (1981, p.52) “surgiu o anjo, representado sob a aparência de um rapaz muito jovem, de um jovem adolescente”. O segundo tipo de infância, também muito ligada à primeira imagem, seria o modelo e o ancestral de todas as crianças pequenas da história da arte, a imagem do menino Jesus, ou da Nossa Senhora menina, pois, a partir de então, a infância se ligava ao mistério da maternidade da Virgem e ao culto de Maria. Assim, o século XIII viu surgir a compreensão cristã da infância como uma fase de inocência que exigia cuidado.

---

<sup>17</sup> “[...] la concepción tradicional sobre el desarrollo de las funciones psíquicas superiores es, sobre todo, errónea y unilateral porque es incapaz de considerar estos hechos como hechos del desarrollo histórico, porque los enjuicia unilateralmente como procesos y formaciones naturales, confundiendo lo natural y lo cultural, lo natural y lo histórico, lo biológico y lo social en el desarrollo psíquico del niño; dicho brevemente, tiene una comprensión radicalmente errónea de la naturaleza de los fenómenos que estudia” (VYGOTSKI, 2000, p.12).

Mas a história traz suas contradições e seus rompimentos, mudanças qualitativas e Freitas (1997, p.18) afirma, então, que “a infância passa a ser ‘visível’ quando o trabalho deixa de ser domiciliar [...]”. Esta afirmação remete à instauração do Capitalismo, concomitante com a Modernidade<sup>18</sup>, que permitiu a expressão de um novo sentimento em relação à infância, através do qual as pessoas não se detinham mais em admitir o prazer provocado pelas crianças pequenas, o prazer que sentiam em “paparicá-las”. A esta permissão de expressar o quanto as crianças agradavam aos adultos, acrescentou-se a preocupação com a disciplina e racionalidade dos costumes. A infância passou a ser tida como uma fase da vida frágil e susceptível, que necessitava de cuidado e educação.

É claro que esta concepção é algo que generaliza uma forma de pensar, pois muitas são as contradições e as problemáticas da infância. Se por um lado havia o entendimento da infância como algo a ser cuidado, por outro ainda existia uma infância marginalizada e esquecida. Essas contradições descem da Nau no Brasil, quando da colonização de nosso país, marcando a compreensão da infância brasileira sob três perspectivas: 1) filhos dos senhores de engenho, aqueles aos quais se deviam os cuidados, educação, e preocupação; 2) filhos de portugueses pobres que vinham nas Naus para serem violentados sexualmente e trabalharem no navio e; 3) filhos dos escravos que eram tratados como objetos de propriedade dos senhores de escravos, vendidos e violentados das mais diversas formas (FREITAS, 1997; DEL PRIORI, 2002).

Seguindo por estas três perspectivas, ocorre o desenvolvimento do conceito de infância no Brasil. Contudo, conforme já aponte, as contradições vividas pelas crianças na infância apontam que todo desenvolvimento intelectual e tecnológico não foi suficiente para que se tivesse uma compreensão da infância diferenciada. Basta uma pequena olhada aos jornais, ou mesmo um passeio a qualquer cidade brasileira para que se perceba as contradições de vivências da infância.

Desta maneira, a infância continua sendo vista como fase da vida, maturacional, ora com o discurso da necessidade de cuidado e educação – por ser uma fase casta, pura, ingênua e imatura –, ora com a práxis da exclusão social – do delinquente, do deficiente, do carente.

Confirmando essas contradições, Sarmiento e Pinto (1997) apontam a condição paradoxal da infância na contemporaneidade, condição esta bem observada quando percebemos que quanto mais os adultos desejam e gostam das crianças, menos crianças nascem

---

<sup>18</sup> Entendo a Modernidade como a episteme de um dado momento histórico, sendo que Harvey (1996, p.19) define o modernismo como “[...] positivista, tecnocêntrico e racionalista, [...] identificado como a crença no progresso linear, nas verdades absolutas, no planejamento racional de ordens sociais ideais, e com a padronização do conhecimento e da produção”.

e menos são os espaços e tempos dispensados à criança. Na nossa sociedade, os adultos postulam que deve ser dada prioridade às crianças, mas estas não são ouvidas nas decisões que dizem respeito às suas vidas; quanto mais os adultos concordam que as crianças devem ser educadas para a liberdade e democracia, mais as instituições sociais voltadas ao atendimento das crianças se pautam na disciplina e no controle, sendo as contribuições das crianças à sociedade geralmente não reconhecidas como válidas.

Gosto do desenho de Tonucci (1997, p.6) apresentado na epígrafe deste capítulo, por mostrar como, ainda hoje, olhamos a criança de cima, sempre precedendo a compreensão do adulto sobre a criança. O entendimento que ainda permanece é de que a criança nada tem a falar e explicitar sobre suas experiências e suas vivências, deslocando-a de seu lugar ativo na sociedade.

Jobim e Souza (1996) contribui para esta discussão afirmando que não conseguimos resgatar o lugar social da infância, não consideramos a criança como ser que interage com a história do seu tempo, modificando-a e modificando-se, de modo que

pensar a criança nessa dimensão [desvinculada do social] faz com que nossa relação com ela seja marcada por uma concepção adultocêntrica, individualizando o verdadeiro diálogo com ela, ou seja, aquele diálogo em que ela nos mostra os espaços sociais e culturais de onde emergem sua voz e o seu desejo. Enfim, nessa perspectiva a criança não é vista como sujeito na e da história (JOBIM e SOUZA, 1996, p.45),

como sujeito que produz cultura, produz significados e sentidos.

Compreendo que ao considerar as crianças como produtos e produtores de/da cultura, admito que elas são capazes de atribuir sentidos às suas ações, de construir representações e crenças em sistemas organizados, sendo que seu desenvolvimento/aprendizagem necessariamente passa a ser visto em uma relação dialógica, na qual a criança nasce com processos básicos importantes para sua sobrevivência, mas que em relação com a cultura modifica-se, re-significando e transformando a cultura e a si mesma, contudo sempre marcada pelas condições históricas e sociais do tempo e sociedade da qual participa.

Assim, é preciso entender que o processo de desenvolvimento/aprendizagem da criança é mutuamente constituído com a cultura, de maneira que é necessário entender a infância como uma categoria social, analisável em suas relações com a ação e estrutura social (SARMENTO e PINTO, 1997).

Para entender a criança como sujeito produto e produtor de/da cultura, é importante considerar os modos pelos quais a criança consegue produzir cultura, significados e sentidos para suas experiências e vivências. Levantando essa questão Sarmiento (2004, p.21) pondera

que “com efeito, há muito se vem estabelecendo a idéia de que as crianças realizam processos de significação e estabelecem modos de monitorização da acção [...]. O ‘mundo da fantasia’ das crianças constitui, na expressão vulgar dos adultos, o reconhecimento, no senso comum, dos modos de construção de significados pelas crianças”, sendo o lúdico, o faz-de-conta, a imaginação um dos modos de significação da criança, de produção de cultura.

Entretanto, esta produção cultural da criança não pode ser entendida deslocada do contexto do qual a criança se encontra inserida, ou seja, as culturas infantis não nascem no universo exclusivo da infância, pois este universo não é fechado, pelo contrário, ele é construído na relação com outros e extremamente permeável. Assim, a criança

nos faz lembrar que tanto os objetos como as palavras estão no mundo para ser permanentemente ressignificados por nossas ações. Palavras e objetos, por serem criações humanas, não são fixos nem imutáveis. A infância, portanto, pode ser vista alegoricamente como elemento capaz de desencantar (ou reencantar) o mundo da razão instrumental, trazendo à tona a crítica do progresso e da temporalidade linear do século das luzes. Porém, mais que tudo isso, a criança, na sua fragilidade, aponta ao adulto verdades que ele já não consegue ouvir ou enxergar [...] (JOBIM e SOUZA e PEREIRA, 1998, p.35),

permitindo que possamos nos dar conta de situações, valores, significações, crenças culturais, perspectivas e pontos de vista diferenciados daqueles que mantemos cotidianamente. Essa relação amalgamada entre produzir cultura e ser produto de sua cultura e seu tempo, se objetiva na brincadeira, como uma das linguagens da criança, sendo essa a discussão apresentada a seguir.

## CAPÍTULO 2

### DO BRINCAR/CRIAR: A BRINCADEIRA COMO ESPAÇO DE PRODUÇÃO CULTURAL

*“A imaginação da criança trabalha subvertendo a ordem estabelecida, pois, impulsionada pelo desejo, ela está sempre pronta para mostrar uma outra possibilidade de apreensão das coisas do mundo e da vida”(JOBIM e SOUZA, 1996, p.52).*

Tentei, no decorrer do capítulo anterior, apresentar algumas considerações sobre o processo de constituição do sujeito, bem como o conceito de infância e o entendimento sobre os processos de desenvolvimento/aprendizagem do ser humano. Gostaria de retomar essas considerações objetivando apontar a inserção da brincadeira e do brincar no contexto das discussões aqui apresentadas.

Para isto, considero ser importante aprofundar a discussão sobre os processos de desenvolvimento/aprendizagem. Conforme já apontei, os processos psicológicos superiores se desenvolvem em uma relação estreita entre o desenvolvimento filogenético e a cultura, sendo que, antes de se tornarem processos subjetivados, estiveram presentes nas relações interpsicológicas, entre sujeitos, ou seja, o ser humano se constitui na alteridade. Para que se tornem processos intrapsicológicos é necessário que os sujeitos o subjetivem, dando sentido a essas relações, resignificando-as para si. Rivièri (1985, p.59) destaca que “[...] o desenvolvimento das funções superiores exigiria [...] a apropriação e internalização<sup>19</sup> de instrumentos e signos em um contexto de interação. E isto é aprendizagem”<sup>20</sup>.

Considerando, então, a aprendizagem como esse movimento do sujeito em relação com o mundo, de apropriação da cultura, um processo de aprender os significados dados ao mundo e dar sentido a isso, cabe discutir a relação entre desenvolvimento e aprendizagem.

Segundo Vygotski (2000) o desenvolvimento humano é um processo social, dialético e de alteridade, de mudanças quantitativas e transformações qualitativas, com complexas relações entre a maturação orgânica e o desenvolvimento cultural, mediado semióticamente e historicamente, sendo um processo único e irrepetível, que se faz carne do sujeito. Desenvolvimento, então, é

---

<sup>19</sup> Essa citação, por ser literal impede sua modificação. Entretanto, gostaria de apontar que o termo internalização vem sendo substituído pelo termo apropriação, ao longo dos trabalhos com base na psicologia Histórico-cultural, conforme argumentação de Zanella (2004), por vincular uma visão dualista e naturalista do ser humano e do social, fato que não corresponde à visão do enfoque histórico-cultural.

<sup>20</sup> “[...] el desarrollo de las funciones superiores exigiría [...] la apropiación e internalización de instrumentos y signos en un contexto de interacción. Y esto es aprendizaje” (RIVIÈRI, 1985, p.59).

[...] um complexo processo dialético, que se distingue por uma complicada periodicidade, a desproporção no desenvolvimento das diversas funções, a metamorfose ou transformação de umas formas em outras, um entrelaçamento complexo de processos evolutivos e involutivos, um complexo cruzamento de fatores externos e internos, um complexo processo de superação de dificuldades e adaptação<sup>21</sup> (VYGOTSKI, 2000, p.141).

Sendo assim, cabe reafirmar que desenvolvimento e aprendizagem são processos distintos, interdependentes, com complexas relações dialógicas, sendo que um pressupõe e nega o outro instantânea e constantemente. Neste sentido a aprendizagem é fonte de desenvolvimento, precedendo-o. O que significa afirmar que a aprendizagem deve preceder o desenvolvimento ou ser uma fonte do desenvolvimento? Esta afirmativa implica considerar que a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, que o alimenta, é seu combustível, sempre se pensando na emergência e indispensabilidade de um outro nesse processo.

Vygotski (2001, p.243) lembra que “a instrução unicamente é válida quando precede o desenvolvimento. Então ela desperta e engendra toda uma série de funções que se encontravam em estado de maturação e permaneciam na zona de desenvolvimento proximal. Nisso consiste o papel principal da instrução no desenvolvimento<sup>22</sup>”.

Desse modo, considero essencial apontar as discussões sobre o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal e as implicações para a constituição do humano. Comumente Zona de Desenvolvimento Proximal é difundida e conhecida como o espaço compreendido entre aquilo que o sujeito realiza sozinho – Nível de Desenvolvimento Real – e aquilo que o sujeito realiza com o auxílio de um outro adulto ou par mais competente – Nível de Desenvolvimento Potencial, entendimento esse pautado nos escritos de Vigotski (1998)<sup>23</sup>.

Entretanto, prefiro trabalhar com o conceito construído por Zanella (2001) com base na teoria vygotskiana, por compreender que a autora consegue ampliar o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, tão importante à construção teórica de Vygotsky e tão simplificado nas diversas leituras de sua obra. Assim, Zanella (2001, p.113) afirma que a zona de desenvolvimento proximal

---

<sup>21</sup> “[...] un complejo proceso dialéctico que se distingue por una complicada periodicidad, la desproporción en el desarrollo de las diversas funciones, las metamorfosis o transformación cualitativa de una formas en otras, en entrelazamiento complejo de procesos evolutivos e involutivos, el complejo cruce de factores externos e internos, un complejo proceso de superación de dificultades y de adaptación” (VYGOTSKI, 2000, p.141).

<sup>22</sup> “La instrucción únicamente es valida cuando precede al desarrollo. Entonces despierta y engendra toda una serie de funciones que se hallaban en estado de maduración y permanecían en la zona de desarrollo próximo. En eso consiste precisamente el papel principal de la instrucción en el desarrollo” (VYGOTSKI, 2001, p.243).

<sup>23</sup> Essa compreensão aparece em “A formação social da mente”, livro editado por norte-americanos (JOHN-STEINER, Vera; SOUBERMAN, Ellen; COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia) constitui-se de recortes realizados na obra de Vygotsky, durante a Guerra Fria, pelos autores. Dessa forma, é um livro que não existe nas obras de Vygotsky, sendo extremamente marcado pelo período em que foi editado, de maneira a ter recortes e retiradas do texto original que são fundantes da teoria vygotskiana, como os conceitos de dialética e de historicidade.



[...] consiste no campo interpsicológico onde significações são socialmente produzidas e particularmente apropriadas, constituído nas e pelas relações sociais em que os sujeitos encontram-se envolvidos com problemas ou situações em que há o embate, a troca de idéias, o compartilhar e o confrontar pontos de vista diferenciados. [...]. Podem ser tanto relações adulto/criança, relações de pares ou mesmo relações com um interlocutor ausente: o que caracteriza a ZDP é a confrontação ativa e cooperativa de compreensões variadas a respeito de uma dada situação.

Essa conceitualização da zona de desenvolvimento proximal permite entender esse constructo como um espaço de efetiva aprendizagem, de subjetivação da cultura, de desenvolvimento mediado semióticamente, bem como de produção da cultura, uma arena de produção de sentidos e de ressignificação. É com base nessa compreensão que, então, destaca-se o brincar (a brincadeira, o jogo) como instituidor de zonas de desenvolvimento proximal e, conseqüentemente, de promoção de aprendizagem e desenvolvimento.

Isso porque, conforme Vigotski (1998) aponta, o brincar é uma atividade que se caracteriza pela possibilidade de promoção de zonas de desenvolvimento proximal. Para o autor, entretanto, o brincar não deve ser definido meramente como uma atividade que gera prazer à criança. Pelo contrário, devemos compreender que o brincar é uma atividade imprescindível à criança, uma necessidade que ela possui, até mesmo porque existem outras atividades que geram mais prazer para a criança, bem como algumas brincadeiras que geram desprazer e frustração para ela, não cabendo o prazer servir de base para a definição do brincar.

Vigotski (1998) justifica essa necessidade de brincar da criança, não como uma necessidade filogenética (ver LEONTIÉV, 1994), pois considera que mesmo o brincar de uma criança na mais tenra idade é diferenciado do brincar dos animais, de forma que esta atividade é uma produção cultural, que responde à tendência que a criança tem de buscar satisfazer seus desejos imediatamente. Contudo, como nem sempre esta necessidade de satisfação imediata de seus desejos é possível, é justamente essa impossibilidade que abre espaço para a entrada em cena da imaginação, pois com a brincadeira o impossível é realizado. Nas palavras de Jobim e Souza (1996, p.51) “o jogo lúdico [leia-se a brincadeira] opera uma ruptura entre a realidade e a percepção da realidade fazendo com que a imaginação entre em cena”, apontando a principal contribuição da brincadeira para o desenvolvimento/aprendizagem da criança: ruptura do real com o simbólico.

Explico-me: Vygotski (2000) afirma que o principal papel da brincadeira para o desenvolvimento/aprendizagem da criança, diz respeito ao fato de que no brincar a criança começa a separar o objeto de seu significado – um pedaço de madeira transforma-se em um cavalo ou em uma mesa, ou em um prato, etc. – passando a operar simbolicamente, sem que

essa ação seja determinada pela sua percepção direta do objeto. Sendo assim, citando Vygotski (2000, p.187),

como sabemos, durante o jogo [brincadeira] uns objetos passam a significar muito facilmente outros, os substituem, se convertendo em signos seus. Sabe-se igualmente que o importante não é a semelhança entre os brinquedos e o objeto que designa. O que tem maior importância é a sua utilização funcional, a possibilidade de realizar com sua ajuda o gesto representativo. Acreditamos que tão somente nele tem lugar a chave da explicação de toda a função simbólica dos jogos infantis. [...]. É o próprio movimento da criança, seu próprio gesto, o que atribui a função de signo ao objeto correspondente, o que lhe confere sentido<sup>24</sup>.

Desta maneira, o brincar tem sua importância fundamental à medida que promove a produção de sentidos, a ressignificação da realidade, por meio da imaginação, a ação no mundo real e a possibilidade de mudança deste. Assim, entendo o brincar como a atividade imaginativa da criança, com a qual ela opera no mundo real, construindo sentidos, imergindo-se na cultura, à medida que a produz.

Além disto, durante o brincar a criança acaba agindo além da sua idade e do seu desenvolvimento real, conforme aponta Vygotski (1997, p. 252)

[...] a própria essência do jogo [brincadeira] supõe-se na criação de uma situação imaginária, isto é, de um determinado campo semântico que altera todo o comportamento da criança, obrigando-a a definir-se em seus atos e suas procedências através de uma situação exclusivamente imaginária, unicamente possível, porém não visível. O conteúdo dessas situações imaginárias sempre indica claramente sua procedência do mundo dos adultos<sup>25</sup>,

sendo esta uma afirmativa que aponta como a criança, no brincar, se comporta além da sua idade, vivenciando, via imaginação, situações que, de outra maneira, não lhe seria possível experimentar.

É durante as brincadeiras que a criança, usando-se das regras sociais para o brincar, acaba por tornar suas, subjetivar essas regras, construindo seus valores e crenças, sempre numa relação de negociação com seus pares, com a cultura. Durante esta atividade a criança

---

<sup>24</sup> “Como sabemos, durante el juego unos objetos pasan a significar muy fácilmente otros, los sustituyen, se convierten en signos suyos. Se sabe igualmente que lo importante no es la semejanza entre el juguete y el objeto que designa. Lo que tiene mayor importancia es su utilización funcional, la posibilidad de realizar con su ayuda el gesto representativo. Creemos que tan sólo en el ello radica la clave de la explicación de toda la función simbólica de los juegos infantiles. [...]. Es el propio movimiento del niño, su propio gesto, los que atribuyen la función de signo al objeto correspondiente, lo que le confiere sentido” (VYGOTSKI, 2000, p.187).

<sup>25</sup> “[...] la propia esencia del juego estriba en la creación de una situación imaginaria, esto es, de un determinado campo semántico que altera todo el comportamiento del niño, obligándole a definirse en sus actos y su proceder a través de una situación exclusivamente imaginaria, únicamente posible, pero no visible. El contenido de esas situaciones imaginarias siempre indica claramente su procedencia del mundo de los adultos” (VYGOTSKI, 1997, p.252).

demonstra que tem consciência das regras e valores sociais, sendo que, embora nos pareça que ela apenas imite essas regras, durante esse processo ela as reelabora criativamente, promovendo novas possibilidades de interpretação do real, de modo que “esses comportamentos são a base da construção dos valores éticos, morais, afetivos e cognitivos que, posteriormente, irão compor suas possibilidades de subjetivação diante do contexto social e cultural em que vive” (JOBIM e SOUZA, 1996, p.53).

Deste modo, é possível afirmar que durante o brincar a criança se apropria da cultura da qual participa, o que lhe permite ampliar seu repertório de significações e utilizá-lo como referência em suas brincadeiras. Entretanto, não é possível, de acordo com o enfoque histórico-cultural, considerar o brincar como mera colagem e repetição da cultura, das relações e regras sociais, mas como apropriação dessas experiências vividas e observadas pelas crianças, que lhes permitem criar outras realidades possíveis, de maneira que o brincar emancipa o sujeito em relação à realidade circundante por meio da ação imaginária.

Penso ser importante retomar Vigotsky (2003) em suas colocações sobre o imaginário e sua função no brincar, tendo em vista que o autor afirma que

verdade é que, em seus jogos, [as crianças] reproduzem muito do que vêem, pois é bem sabido o imenso papel que pertence a imitação nos jogos [brincadeiras] infantis. São estes com frequência mero reflexo do que vêem e ouvem dos maiores, porém tais elementos da experiência alheia não são nunca levados pelas crianças a seus jogos [brincadeiras] como eram na realidade. Não se limitam em seus jogos a recordar experiências vividas, senão que as reelaboram criativamente, combinando-as entre si e edificando com elas novas realidades de acordo com suas convicções e necessidades<sup>26</sup> (VIGOTSKY, 2003, p.12).

Sendo a atividade criativa fundamento e produto do brincar, torna-se mister esclarecer como entendo o desenvolvimento desta e como isso se dá no brincar. Partindo da compreensão de que o sujeito se faz na relação com os outros, de que a realidade cultural e histórica constitui o sujeito, Vigotsky (2003) destaca que a base da atividade criativa é o contexto no qual o sujeito está inserido. Assim, o sujeito parte da realidade vivida, ressignificando-a e reelaborando-a, sendo que a atividade criativa está em relação direta com a riqueza e variedade

---

<sup>26</sup> “Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, pero bien sabido es el inmenso papel que pertenece a la imitación en los juegos infantiles. Son éstos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños como eran en realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades” (VIGOTSKY, 2003, p.12).

da experiência anterior, pois “[...] essa experiência é o material com o qual se erige seus edifícios da fantasia<sup>27</sup>” (VIGOTSKY, 2003, p.17).

Entretanto, a experiência, o vivido também se apóia na fantasia, pois é a imaginação que permite o planejamento de atividades, “é precisamente a atividade criativa do homem [leia-se ser humano] o que faz dele um ser projetado para o futuro, um ser que contribui ao criar e que modifica seu presente<sup>28</sup>” (VIGOTSKY, 2003, p.9), tendo em vista que a imaginação permite ao sujeito ampliar suas experiências, sendo capaz de imaginar o não vivido nem experienciado, não ficando fechado no estreito círculo de sua experiência.

Além disso, a imaginação permite o enlace emocional, de maneira que as imagens da fantasia servem para recriar nossos sentimentos e emoções, pois é como se a emoção elege-se imagens, idéias, impressões congruentes com os sentimentos, “as imagens da fantasia também são linguagem interior para nossos sentimentos selecionando determinados elementos da realidade e combinando-os de tal maneira que responda a nosso estado interior de ânimo e não a lógica exterior destas imagens próprias<sup>29</sup>” (VIGOTSKY, 2003, p.21). Este é um dos motivos pelo qual a imaginação é tida como ferramenta para não somente expressar sentimentos e emoções, mas fundamentalmente recriá-los.

Desta forma, o sujeito, partindo da experiência vivida, do real, via imaginação, associa e dissocia estas experiências e este real, separando-os, subdividindo-os, comparando-os com outras e agrupando-as, extraindo alguns traços e acrescentando outros, realizando trocas, pois “[...] constituem processos que se movem, trocam, vivem, morrem e neste movimento reside a garantia de suas trocas sob a influência de fatores internos, deformando-os e reelaborando-os<sup>30</sup>” (VIGOTSKY, 2003, p.32). Esse processo dá elementos para a objetivação da imaginação, por meio da produção de objetos, que finaliza o espiral da atividade criativa do sujeito.

Cabe salientar que, ao objetivar a imaginação, ao materializá-la, o sujeito intervém no mundo, modificando-o com o produto de sua atividade criativa e também transformando a si mesmo durante este processo. Bakhtin (2003, p.4) pondera que

são igualmente assim todos os vivenciamentos criadores ativos: estes vivenciam o seu objeto e a si mesmos no objeto e não no processo de seu

<sup>27</sup> “[...] la primera y principal ley a que se subordina la función imaginativa [...] la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía” (VIGOTSKY, 2003, p.17).

<sup>28</sup> “Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente” (VIGOTSKY, 2003, p.9).

<sup>29</sup> “Las imágenes de la fantasía prestan también lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos en tal manera que responda a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica exterior de estas propias imágenes” (VIGOTSKY, 2003, p.21).

<sup>30</sup> “[...] constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren y en este movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos e reelaborándolos” (VIGOTSKY, 2003, p.32).

vivenciamento; vivencia-se o trabalho criador, mas o vivenciamento não escuta nem vê a si mesmo, escuta e vê tão-somente o produto que está sendo criado ou o objeto a que ele visa

Bakhtin (2003) aponta, assim, que a eventicidade do processo de criação constrói, ao mesmo tempo, o sujeito e a materialidade da imaginação (objeto), em um mesmo trabalho há a objetivação e subjetivação do próprio sujeito e daquilo que ele está produzindo através da objetivação da imaginação.

Deste modo, o processo da atividade criativa não deve ser entendido como um dom, mas como algo que faz parte do cotidiano, pois constantemente somos levados a encontrar soluções e tomar decisões que implicam em criar alternativas, criar estratégias, constantemente planejamos o futuro (imaginando-o) para guiar-nos por esse projeto, (re)feito, também, cotidianamente.

Vigotsky (2003) afirma que a criação é intrínseca a todo e qualquer aspecto da dimensão humana, na medida que todo objeto que nos circunda é a cristalização da fantasia/imaginação. Maheirie et al (2006, p.240) ponderam a importância dessa atividade para o sujeito, pois consideram que “[...] as atividades criadora e imaginativa foram consideradas como atividades humanas fundamentais para a transcendência do que está posto e criação de novas formas e possibilidades de existência”.

Sendo assim, a brincadeira é atividade criativa, na medida em que a criança toma elementos da cultura, dissociando-os e associando-os em uma nova configuração (VIGOTSKY, 2003), objetivando esse processo na brincadeira, onde encarna personagens e produz outros sentidos para a cultura na qual está inserida. Parto, então, dessa compreensão, para afirmar que o brincar se caracteriza, dessa maneira, como uma atividade estética. De que forma?

Primeiramente gostaria de retomar a compreensão de Bakhtin (2003, p. 33), de que “[...] o homem [leia-se ser humano] tem uma necessidade estética absoluta do outro, do seu ativismo que vê, lembra-se, reúne e unifica, que é o único capaz de criar para ele uma personalidade externamente acabada; tal personalidade não existe se o outro não a cria; [...]”, o que remete, novamente, ao conceito de alteridade. Para Bakhtin (2003) o acabamento do sujeito só quem pode dar é o outro, um acabamento sempre provisório, um fechamento, que se constitui como uma relação estética, sendo que isso justifica a afirmativa da citação, pois considerar que somente o outro pode me dar um acabamento por meio da relação estética, supõe uma necessidade estética do outro.

Desta maneira, todas as relações cotidianas, todos os eventos vividos, perpassam pela estética da alteridade, de modo que também o brincar passa a ser considerado desta maneira, tendo em vista que durante esta atividade a criança estabelece relações com um outro, mesmo que seja um outro não presente (por intermédio dos lugares sociais que ocupa durante a brincadeira), que lhe dá acabamento, à medida que também dá acabamento a este outro.

Zanella (2006, p.36) aponta a estética como “[...] dimensão sensível, enquanto modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida e transcender o caráter prático utilitário da cultura capitalística<sup>31</sup>”. Desse modo, entendida como relação, Sanchez-Vazquez (1999, p.47) afirma que a relação estética é “[...] um modo específico de apropriação da realidade, vinculado a outros modos de apropriação humana do mundo com as condições históricas, sociais e culturais em que ocorre”<sup>32</sup>, sendo que este modo de relação não foi privilegiado ao longo da história, porém é imprescindível e vital ao sujeito, pois permite atuar sobre a realidade e transformá-la.

Sendo assim, considero ser possível entender o brincar também como uma relação estética da criança com o mundo, pois é uma atividade que lhe permite uma relação sensível com a realidade, com o vivido. De acordo com Jobim e Souza (1996, p.54) “se estamos convencidos de que a criança é capaz de pensar não meramente no interior dos sistemas cognitivo e social existentes, mas além deles ou mesmo contra eles, então o jogo [brincadeira] como experiência estética pode ser tão ou mais relevante [...]”. Desta maneira, o que se propõe é uma mudança de ênfase, de uma compreensão do brincar como mero divertimento/prazer, para uma compreensão deste como um espaço de produção de cultura, de possibilidade de ver o mundo com outros olhos, de dar outros sentidos à realidade, transformando-a e transformando-se.

Entender o brincar por uma lógica outra, que não seja a prático-produtiva ou prático-utilitária, mas uma relação estética dos sujeitos com o vivido, permite compreender as relações possíveis entre brincar e desenvolvimento/aprendizagem, pois se desenvolvimento/aprendizagem são processos de constituição do sujeito, se o sujeito se constitui na alteridade, mediado semióticamente pela cultura, por meio de processos de significação, e; sendo o brincar entendido na sua possibilidade de estetização das relações, atividade de ressignificação, de (re)criação, de produção de sentidos; o brincar se faz como

---

<sup>31</sup> O termo capitalístico foi cunhado por Guatarri (1986) “[...] por lhe parecer necessário criar um termo que possa designar não apenas as sociedades qualificadas como capitalistas, mas também os setores do ‘Terceiro Mundo’ ou do capitalismo ‘periférico’, assim como as economias ditas socialistas dos países do leste, que vivem numa espécie de dependência e contradependência do capitalismo” (GUATARRRi e ROLNIK, 1986, nota de rodapé).

<sup>32</sup> Sobre as diferentes relações do sujeito com o mundo ver Sanchez-Vazquez (1999).

espaço de constituição do sujeito, de seus processos psicológicos superiores, seus afetos e vontade.

Pretendo, no próximo capítulo, apontar como o brincar vem se incluindo no espaço escolar, como é visto e de que maneira é trabalhado, partindo da compreensão de que necessitamos entender o brincar como uma atividade promotora de aprendizagens/desenvolvimento, constituidora de zona de desenvolvimento proximal, atividade criativa que se funda em uma relação estética da criança com a realidade.

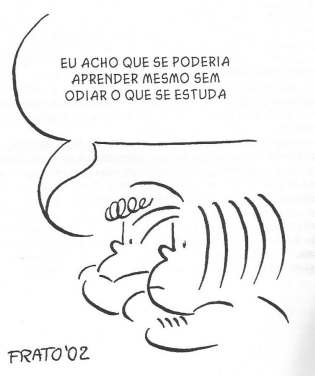
## **2.1 Brincar na escola: a criança e as (im)possibilidades da brincadeira no espaço escolar**

*“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo: se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los sentados enfileirados em salas sem ar com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem” (Carlos Drummond de Andrade).*

Conforme apresentando nesse capítulo, o modo de relação sujeito/mundo valorizado em nossa sociedade se caracteriza, principalmente, por relações prático-utilitárias ou prático-produtivas, de maneira tal que são valorizadas àquelas atividades que geram um produto, ou que permitam ao sujeito fazer uso de produtos. Sendo a escola uma instituição formada por sujeitos dessa sociedade, geralmente acaba por repetir essa lógica utilitarista em suas relações e suas atividades, dando pouco espaço para relações outras do sujeito com o mundo.

Conforme Maheirie et al (2006) indicam, a escola mantém uma dificuldade de aceitar o novo, de trabalhar a criação, de se imaginar diferente, fazendo com que o brincar, no espaço escolar, seja marcado pela lógica prático-utilitária ou prático-produtiva, pois passa-se a entender a escola como espaço de trabalho da criança.

Nessa perspectiva, não cabe o brincar, pois a condição necessária para a aprendizagem é o silêncio, a seriedade e o ouvir o(a) professor(a). A diversão, a brincadeira, o jogo é relegado a alguns tempos/espacos, tais como: o intervalo (recreio) e a entrada e saída da aula, conforme demonstra Tonucci (2005, p.173).



(TONUCCI, 2005, p. 173)

De acordo com Pinto (2003), o brincar encontra-se, assim como a própria criança, confinado dentro da escola, em situação precária, regido por princípios e regras rígidas. Schneider (2004, p.173) complementa esta observação de Pinto (2003) ao apontar que “infelizmente as possibilidades de brincar que hoje são oferecidas às crianças de zero a dez anos, especialmente nas escolas em geral, têm se extinguido, seja em relação à oferta do tempo, à qualidade e à quantidade dos materiais [...] seja, sobretudo em relação à qualidade da mediação pela qual esta atividade é realizada [...]”.

Nas palavras de Tonucci (2005, p.177) “as atividades importantes, geralmente, não são divertidas, mas cansativas, e a criança mal pode esperar a hora de terminar. As aulas ‘normais’ baseiam-se no princípio da superioridade do adulto que sabe e ensina o respeito ao aluno que não sabe e que escuta”. Deste modo, parece que o brincar na escola reproduz a lógica capitalística de produção, onde a importância recai sobre aquelas atividades que produzam objetos que possam ser consumidos, mensurados; o objetivo então é o produto da brincadeira e não o processo.

Como, então, é percebida uma proposta que venha a possibilitar o brincar na escola, que insere a práxis da brincadeira no Ensino Fundamental? A possibilidade de brincar na escola, de ter um espaço destinado à brincadeira, uma brinquedoteca dentro da escola de Ensino Fundamental: como os pais, professores e as próprias crianças significam esse espaço? Quais são os sentidos atribuídos à brinquedoteca no espaço escolar? Essas foram as questões que me mobilizaram para a realização desta pesquisa. Estendo a você o convite para ouvir o que estes sujeitos têm a dizer sobre uma brinquedoteca no espaço escolar.



"A porta da verdade estava aberta,  
Mas só deixava passar  
Meia pessoa de cada vez.

Assim não era possível atingir toda a  
verdade  
Porque a meia pessoa que entrava  
Só trazia o perfil de meia verdade.  
E a segunda metade  
Voltava igualmente com meio perfil  
Os meios não coincidiam

Arrebentaram a porta. Derrubaram a  
porta.  
Chegaram ao lugar luminoso  
Onde a verdade esplendia seu fogo.  
Era dividida em metades  
Diferentes uma da outra. Chegou-se a  
discutir qual a metade mais bela.  
Nenhuma das duas era totalmente  
bela.  
E carecia optar. Cada um optou  
conforme  
Seu capricho, sua ilusão, sua miopia"

(Carlos Drummond de Andrade)

## CAPÍTULO 3

### O PERCURSO METODOLÓGICO...

*“Assim, a própria língua encerra os fundamentos e as possibilidades da cognição científica do fato. A palavra é o germe da ciência, e neste sentido cabe dizer que no começo da ciência estava a palavra” (VYGOTSKI, 1997, p.281).<sup>33</sup>*

Compreendo que o método consiste no “(...) caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade” (MINAYO, 1994, p.16), ocupando, assim, um lugar central no interior das teorias e refere-se a elas, denotando a importância de se pontuar a abordagem teórico-metodológica de onde parto para a realização desta pesquisa.

Desse modo, entendo que a ciência é uma produção humana, e enquanto produção humana se constitui como uma relação do ser humano com a realidade. O conhecimento científico é uma construção que parte de um olhar interessado, de uma determinada perspectiva, de uma realidade sócio-histórica e neste sentido toda investigação está relacionada a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas.

Assim, parto da perspectiva histórico-cultural, compreendendo que o estudo das atividades caracteristicamente humanas deva ter como base uma visão histórica, ou seja, estudar o fenômeno em movimento, e compreender que a pesquisa se constitui “como criação de territórios de conhecimentos-subjetividades que põem em movimento, no mesmo ato, conhecimento, intervenção e autoria” (MARASCHIN, 2004, p.99). A pesquisa, nesta perspectiva, sempre é uma intervenção na realidade, através da qual pesquisador e sujeitos da pesquisa constroem conjuntamente sentidos e transformam-se neste processo.

Considero importante ressaltar que, sendo entendido como momento de construção de sentidos e de constituição mútua entre pesquisador e sujeitos da pesquisa, a noção de diálogo é imprescindível, pois permite apreender que os sujeitos produzem sentidos e ressignificam seu cotidiano durante a pesquisa, de modo que os fenômenos humanos devem ser estudados em seu dialogismo, ou seja, a partir de interrogações e trocas. A compreensão sobre diálogo que assumo vem da teoria bakhtiniana, na qual o diálogo deve ser compreendido para além da relação direta (face a face), mas também em uma relação texto/contexto.

Vygotski (1997, p.289) contribui para essa discussão ao afirmar que “[...] a realidade determina o objeto da ciência e seu método, e que é totalmente impossível estudar os conceitos

---

<sup>33</sup> “Así, la propia lengua encierra los fundamentos y las posibilidades de la cognición científica del hecho. La palabra es el germen de la ciencia, y en este sentido cabe decir que en el comienzo de la ciencia estaba la palabra” (VYGOTSKI, 1997, p.281).

de qualquer ciência prescindindo das realidades representadas por estes conceitos<sup>34</sup>”, denotando a importância de perceber as relações entre a construção científica e a realidade da qual participam os sujeitos.

Neste sentido, a partir das conjecturas apresentadas compreendo que a realidade é uma produção social da qual o pesquisador participa diretamente, sendo que os fenômenos só podem ser compreendidos em relação com seu contexto espaço/tempo, sendo que a pesquisa deve levar em conta estes aspectos. Partindo dessa compreensão, apresento o modo como imergi no campo de pesquisa, selecionando os sujeitos informantes e realizando as entrevistas, condições essas que possibilitam a construção dos discursos analisados no Capítulo 5.

### **3.1 Escolha dos sujeitos da pesquisa**

Para a realização desta pesquisa, foram eleitos os alunos do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina – CA/UFSC, regularmente matriculados na quarta série do Ensino Fundamental do ano letivo de 2006 e seus respectivos pais/responsáveis e professores. A escolha por ouvir estes sujeitos se deu pelo fato de estas crianças terem freqüentado a brinquedoteca da referida escola durante todo o período das Séries Iniciais, população esta a qual a brinquedoteca se dirige.

Para responder aos objetivos desta pesquisa, busquei manter uma equidade entre os participantes de cada uma das três quartas séries do CA/UFSC, respeitando os critérios de repetição e incompletude de informação, selecionando aquelas crianças que mais brincavam na escola e aquelas que menos brincavam na escola.

Esta primeira seleção das crianças foi feita através de observações exploratórias, com registro cursivo, no pátio, na sala de aula e nas aulas de artes e educação física, que ocorrem em espaços próprios; no horário de aula e nos intervalos. Foram três observações em cada uma das quartas séries em dias alternados, a fim de verificar em que situação as crianças brincavam, quem eram as crianças que brincavam, onde brincavam, com quem brincavam e por quanto tempo brincavam. Após uma seleção prévia de vinte e uma crianças, perguntei-as sobre seu interesse em participar da pesquisa, apresentando brevemente meus objetivos.

Destas crianças, dez informaram que gostariam de participar da pesquisa, sendo que encaminhei um bilhete de apresentação da pesquisa para os pais/responsáveis. Dos dez bilhetes encaminhados somente sete retornaram, informando um número de telefone para contato.

---

<sup>34</sup> “[...] la realidad determina el objeto de la ciencia y su método, y que es totalmente imposible estudiar los conceptos de cualquier ciencia prescindiendo de las realidades representadas por esos conceptos” (VYGOTSKI, 1997, p.289).

Assim, entrei em contato, via telefone, com os pais/responsáveis dessas sete crianças, marcando horário para conversarmos, a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, pedir autorização para participação da criança e realizar a entrevista com os pais/responsáveis. Entretanto, nem todos os pais tinham horários compatíveis com os meus e, em muitos dos encontros marcados, as mães não compareceram, de modo que, respeitando o tempo para a coleta das informações, foram realizadas entrevistas com três mães e três crianças.

Concomitante a isto, os(as) professores(as) das três quartas séries foram consultadas sobre sua disponibilidade para participarem da pesquisa, para as quais também os objetivos do trabalho foram apresentados e todos aquiesceram.

### **3.2 Coleta das Informações**

Para a coleta das informações, considerando-se a natureza do problema a ser investigado, optei pela entrevista como meio de acesso aos sentidos da brinquedoteca e do brincar na escola para os sujeitos pesquisados. Szymanski (2000) afirma que a situação de entrevista promove a construção de significados, sendo o processo de construção do significado tão importante quanto o significado produzido, de maneira que “(...) esse processo interativo complexo [a entrevista] tem um caráter recorrente, num intercâmbio contínuo entre significados e o sistema de crenças e valores, perpassados por emoções e sentimentos” (SZYMANSKI, 2000, p.195).

Por caracterizar-se como processo interativo, essa autora ainda ressalta que tanto entrevistado como entrevistador são responsáveis pela construção do significado durante a entrevista. Reafirmando esta concepção da entrevista, Olabuénaga (1999, p.165) considera que “(...) a entrevista compreende o desenvolvimento de uma interação, criadora e captador de significados, na qual influem decisivamente as características pessoais (biológicas, culturais, sociais, de conduta) tanto do entrevistador quanto do entrevistado<sup>35</sup>”.

Deste modo, primeiramente me apresentei ao setor de Pesquisa do Colégio de Aplicação<sup>36</sup>, com a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, para que a responsável pelo setor me encaminhasse aos responsáveis pelas Séries Iniciais do CA/UFSC. Fui, então,

---

<sup>35</sup> “La entrevista comprende un desarrollo de interacción, creador y captador de significados, en el que influyen decisivamente las características personales (biológicas, culturales, sociales, conductuales) del entrevistador lo mismo que de las del entrevistado” (OLABUÉNAGA, 1999, p.165).

<sup>36</sup> O Colégio de Aplicação se constitui como espaço pensado para pesquisa e extensão na Universidade, de modo que várias são as pesquisas que acontecem tendo como campo de coleta das informações a referida escola, o que faz com que essa prática seja uma constante na instituição e que constantemente os sujeitos que dela participam sejam interrogados sobre seu interesse em participar de projetos e pesquisas.

encaminhada para a coordenadora das Séries Iniciais do CA/UFSC, a quem apresentei a proposta da pesquisa e autorização para a realização das observações exploratórias.

No dia dois de março de dois mil e seis, participei de uma reunião na escola com as professoras de quarta série e a supervisora das séries iniciais, para apresentar-me. Tendo feito isto, encaminhei para a supervisora das séries iniciais (e a pedido desta) um cronograma das observações exploratórias, indicando as datas de observação e as turmas a serem observadas em cada dia.

As observações exploratórias iniciaram no dia vinte de março de dois mil e seis, encerrando-se no dia cinco de abril do mesmo ano, sendo que cada uma das turmas de quarta série foi observada um dia por semana, totalizando três observações em cada uma das turmas. Da quarta série A, sete sujeitos foram pré-selecionados: Flávio<sup>37</sup>, Gustavo, Gina, Jaque, Larissa, Bruno e Tales. Flávio, Gustavo, Gina e Bruno chamaram minha atenção por, durante o período das observações exploratórias, serem crianças que constantemente brincavam em sala de aula, utilizando-se da imaginação para transformar seus pertences em nave, espada, etc., tanto nos momentos que eram permitidos (quando a professora abria espaço para um “descanço”, ou quando ela levava brincadeiras com o objetivo pedagógico, na hora do recreio), quanto nas “brechas” que encontravam nos momentos não permitidos (durante e explicação de conteúdos e/ou realização de atividades escolares).

Já Jaque, Larissa e Tales eram crianças que não brincavam em sala de aula, sendo que, por vezes, até nas aulas que a atividade era lúdica (aula de artes e educação física) ficavam à parte da turma, tendo dificuldades de se integrarem à atividade proposta. Cabe ressaltar que, tanto Jaque como Tales, eram as crianças mais velhas da turma.

Da turma da quarta série B, sete sujeitos foram os que mais se destacaram: Luana, Sabrina, Carlos, Rodrigo, Naila, Maicon e Helena. Luana, Rodrigo e Maicon brincavam em sala de aula, também com base na atividade imaginativa, criando oportunidades para brincar apresentando comportamentos considerados inadequados pelos professores (constantemente os professores chamavam a atenção deles, indicando sua reprovação a tais comportamentos) por estarem brincando quando não era para brincar (momentos permitidos apontados anteriormente). Já Sabrina, pouco brincava, estava mais próxima dos meninos e tentava fazer graça de algumas situações da sala de aula, ou seja, um brincar autorizado. Carlos, Naila e Helena brincavam somente nos momentos autorizados pela professora.

Da turma da quarta série C, os sujeitos pré-selecionados foram: Joana, Naia, Gabriel, Iago, Mario, Marilda e Eduardo. Joana e Naia brincavam com atividades de faz-de-conta,

---

<sup>37</sup> Os nomes são todos fictícios respeitando as normas do Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

utilizando-se do material disponível (material didático e materiais da sala de aula – cortina, carteira etc). Gabriel e Iago brincavam de atividades livres como pega-pega e também jogos educativos e de tabuleiros e esportes. Mário, devido ao fato de estar com a perna engessada, pouco brincava, pois não conseguia acompanhar os colegas nas brincadeiras que realizavam. Marilda não brincava na sala de aula, nem fora dela, até mesmo nos intervalos somente caminhava pelo pátio, na maioria das vezes sozinha. Já Eduardo foi interessante, pois num primeiro momento se mostrou quieto, sem brincar, respeitando as normas da instituição. Depois, com o passar das observações, foi se mostrando extremamente ativo, inventando brincadeiras na sala e sendo considerado pelos professores como indisciplinado (de acordo com avaliação de vários professores durante as observações).

Após estas observações, conversei com estas crianças pré-selecionadas, questionando-as a respeito de seu interesse em participar da pesquisa. De todas, somente Luana (4<sup>a</sup> B), Sabrina (4<sup>a</sup> B), Helena (4<sup>a</sup> B), Joana (4<sup>a</sup> C), Mario (4<sup>a</sup> C), Marilda (4<sup>a</sup> C), Flávio (4<sup>a</sup> A), Gustavo (4<sup>a</sup> A), Larissa (4<sup>a</sup> A) e Tales (4<sup>a</sup> A) se interessaram em participar da pesquisa. Sendo assim, encaminhei um bilhete a seus pais/responsáveis, apresentando-me e pedindo para disponibilizarem um telefone e um horário para que eu pudesse entrar em contato com eles. Desses, Sabrina, Joana, Mario, Marilda, Flávio, Larissa e Gustavo retornaram o bilhete em tempo hábil para que eu pudesse realizar o contato com seus pais/responsáveis para marcar a entrevista.

Após entrar em contato com os pais/responsáveis, marquei um horário e dia para encontrar-me com eles com a finalidade de apresentar a pesquisa e pedir autorização para a realização das entrevistas. Só consegui realizar as entrevistas com as mães de Sabrina, Joana, Mario, Marilda, Flávio e Larissa, pois a mãe de Gustavo, marquei encontro várias vezes e ela não compareceu, fazendo com que, devido ao tempo para realização das entrevistas, eu não a entrevistasse mais. Esse critério de seleção/exclusão por intermédio da adesão dos pais/responsáveis, se deu, pois acredito ser importante ouvi-los para poder perceber como seus discursos se entrelaçam com os das crianças e das professoras, onde convergem e onde divergem, até mesmo para poder identificar as relações de poder implícitas nas relações adulto/criança, inclusive durante a entrevista comigo. Isto é, poder ouvir as várias vozes dos discursos construídos na relação de entrevista

De acordo com Fiorin (2006 p.167) “[...] o real se apresenta para nós semióticamente, o que implica que nosso discurso não se relaciona diretamente com as coisas, mas com outros discursos, que semiotizam o mundo”, de maneira que é importante ouvir os distintos discursos e perceber seus pontos de encontro e desencontro.

Por considerar essencial a escuta das crianças, pois acredito que elas são capazes de produzir significados e sentidos a respeito daquilo que vivem e das instituições das quais participam, era primordial a participação delas na entrevista. Assim, Larissa também teve de deixar de participar, pois não foi possível conciliar os horários para que eu pudesse fazer uma entrevista com ela.

Deste modo, dos vinte e um sujeitos pré-selecionados, restaram apenas cinco: Sabrina (4<sup>a</sup> B), Joana (4<sup>a</sup> C), Mario (4<sup>a</sup> C), Marilda (4<sup>a</sup> C) e Flávio (4<sup>a</sup> A). Tendo em vista a tentativa de buscar uma equidade das informações seria necessário fazer mais um corte metodológico na escolha dos sujeitos. Sendo assim, *a posteriori*, tendo constatado que cada uma das quartas séries trabalhava com uma proposta didático-metodológica diferente, este foi o critério utilizado para a última seleção dos sujeitos, escolhi, então, ficar com a primeira entrevista de cada uma das três turmas, trabalhando com as informações construídas nas entrevistas de Sabrina (4<sup>a</sup> B), Joana (4<sup>a</sup> C) e Flávio (4<sup>a</sup> A), bem como suas respectivas mães: Solange, Suélen e Esmeralda. As mães foram entrevistadas, ao invés de mães e pais, porque elas é que se disponibilizaram a participar da pesquisa.

As entrevistas foram realizadas individualmente, sendo assinado um Termo de consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1) tendo como base um roteiro diferenciado para cada população, isto é, um roteiro para as crianças (Apêndice 2), um roteiro para os pais/responsáveis (Apêndice 3) e um roteiro para os(as) professores(as) (Apêndice 4). Apesar de diferentes, os roteiros tinham por objetivo buscar os sentidos atribuídos à brinquedoteca no espaço escolar, entendendo que essas diferentes populações participam de maneira distinta da instituição escolar e dos tempos/espacos ali determinados.

As entrevistas de Solange, Suélen, Sabrina e Joana foram realizadas na biblioteca do Colégio de Aplicação, respeitando acordo feito entre pesquisadora e os sujeitos entrevistados. As de Esmeralda e de Flávio foram realizadas na residência deles, pois como era mais afastada e não possuíam meio de transporte próprio, me foi pedido para ir ao encontro deles. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas e ocorreram em momentos diferentes.

Durante as observações fui entrando em contato com os professores para poder selecionar, entre eles, os sujeitos para a pesquisa. Participaram aqueles professores que se disponibilizaram espontaneamente a estarem sendo entrevistados e cujos horários disponíveis fossem compatíveis com o meu horário. Assim, concomitante aos procedimentos de coleta das informações junto às crianças e suas mães, foram marcados os horários e locais para com as entrevistas com as professoras, sendo que somente a professora Amanda (4<sup>a</sup> C) e a professora Karol (4<sup>a</sup> A) conseguiram fechar horário comigo para a realização das entrevistas.

As entrevistas com as professoras foram realizadas individualmente, sendo que a entrevista com a professora Karol ocorreu durante uma aula de educação física, onde ela não estava trabalhando com a turma, sendo realizada na sala dos professores; e a entrevista com a professora Amanda foi realizada após a oficina que ela ministra no contra-turno, na sala de aula da própria oficina. As entrevistas com as professoras também foram gravadas e transcritas.

### *3.2.1 A entrevista com as crianças*

Pela especificidade dessa pesquisa em ouvir as crianças a respeito de uma instituição social da qual participam acredito ser essencial apresentar algumas discussões e problemáticas enfrentadas durante o processo de entrevista com essa população em específico. De acordo com Jobim e Souza, Salgado e Pereira (2005, p.15) “em uma perspectiva dialógica, entendemos a criança como o outro do adulto, como um sujeito, cuja presença inquieta nosso olhar e nossos saberes”, o que demarca os diferentes lugares sociais ocupados durante a pesquisa com crianças.

Se o momento da pesquisa, em si, traz uma série de colocações e problemáticas a respeito dos lugares sociais ocupados, pois sabe-se que estes diferentes lugares são marcados por relações de poder, fato que exige do pesquisador a compreensão dessa dimensão no momento da pesquisa tendo em vista que marca as produções discursivas; no que se refere a entrevista com crianças essa realidade é ainda mais enfatizada, tendo em vista a postura adultocêntrica que, por vezes, tomamos diante da criança (JOBIM e SOUZA, 1996), o que exige do investigador adulto cuidado em não induzir os discursos das crianças.

Essa problemática me acompanhou durante as entrevistas com as crianças, pois, por várias vezes durante o processo fui percebendo o lugar que eu estava tendo naquela relação – lugar de saber, de poder sobre a criança, dado até mesmo pelo fato de algumas entrevistas serem realizadas na escola. Várias vezes – algumas em tempo (como no caso da entrevista com Flávio e de Sabrina) outras já sem muito tempo (no caso da entrevista com Joana) – percebi o quanto estava levando a produção de sentidos para aquilo que eu gostaria de ouvir.

Ao longo das análises apontei, sempre que possível, o quanto aqueles discursos produzidos junto às crianças estavam direcionados à mim e ao lugar social no qual eu havia me colocado, reconhecido pela criança em entrevista comigo.

Desse modo, acredito que é importante apontar essa dificuldade encontrada na entrevista com as crianças, pois exige de nós, adultos, colocar-nos em um outro lugar. Como bem lembra Jobim e Souza, Salgado e Pereira (2005, p.16) “assumir o princípio metodológico



da dialogia no processo de pesquisa com crianças, no qual o pesquisador é sempre o adulto – um Outro por excelência com relação à criança -, significa deixar ouvir as vozes que foram ou que estão emudecidas”. Entretanto esse exercício não é simples, pois as crianças falam por meio de linguagens outras que não somente a da palavra. Esse fato exige do adulto, conforme já aponte, deslocar-se de seu lugar e de seu modo essencial de significação do mundo, que se dá por meio da palavra. Isto é, para entrevistar crianças é necessário recursos outros que não somente as palavras.

Por muitas vezes durante as entrevistas, minha ânsia em que as crianças pudessem falar sobre foi o que me fez direcionar seus discursos, oferecendo alternativas de respostas para serem aceitas ou rejeitadas. Sendo assim, acredito que a própria brincadeira é lugar de linguagem da criança, devendo ser assim considerada nas pesquisas também, como um outro modo de ouvir as vozes emudecidas, como propõe Jobim e Souza, Salgado e Pereira (2005).

Entretanto, como a pesquisa sempre traz, intrínseca ou extrinsecamente, a possibilidade de revisão da própria prática da pesquisa, esta breve narrativa se faz na emergência de discutirmos mais as metodologias de pesquisa com crianças, tendo em vista o que Carvalho et al (2004, p.291) pontuam, a saber, que “(...) a entrevista com crianças é uma técnica ainda relativamente pouco explorada na literatura, inclusive porque, usualmente pensa-se a criança como incapaz de falar sobre suas próprias preferências, concepções ou avaliações”.

### **3.3 Análise das informações**

Compreendo que a relação estabelecida entre pesquisador e sujeitos da pesquisa se constitui em uma relação dialógica, ou seja, “[...] tanto convergência, quanto divergência; é tanto acordo, quanto desacordo; é tanto adesão, quanto recusa; é tanto complemento quanto embate” (FIORIN, 2006, p.170). Sendo assim, buscando justamente a compreensão dos sentidos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, a análise das informações foi realizada pela Análise de Discurso, a partir de Bakhtin.

Para o autor (BAKHTIN, 2004) todo discurso reflete e refrata uma realidade, sendo essencial compreender os modos pelos quais essa realidade é refletida e refratada na singularidade dos discursos dos sujeitos.

De acordo com Amorim (2003, p.18) “[...] todo discurso produz-se como ato num contexto singular e irrepitível. Podemos dizer que a teoria de Bakhtin conceitua o discurso enquanto acontecimento em que a diferença entre valores desempenha papel fundamental na produção de sentidos”, sendo estes sentidos sempre polifônicos, ou seja, o que o sujeito

enuncia enquanto seu vem marcado pelos enunciados do momento histórico em que vive e pela realidade na qual está inserido.

Desse modo, busquei entender e identificar quais são estas outras vozes contidas nos discursos dos sujeitos da pesquisa, bem como os entrelaçamentos entre os discursos de mães, professoras e crianças e suas relações com a cultura escolar e social, pois se os sujeitos se constituem na alteridade e mediados semioticamente, se torna imprescindível ouvir os sujeitos em seus diferentes lugares sociais ocupados. Assim, procurei relacionar o texto produzido pelos sujeitos (discursos), através da entrevista, com o contexto no qual este trabalho foi realizado, seu momento histórico e lugar social.

Compreendo que nessa relação dialógica de texto e contextos os discursos se permeiam no que Bakhtin (1992) chama de interdiscurso, ou seja, “[...] não existe objeto que não seja cercado, envolto, embebido em discurso, todo discurso dialoga com outros discursos, toda palavra é cercada de outras palavras” (FIORIN, 2006, p.167).

Também importante é ponderar que todo discurso deve ser analisado na relação, ou seja, quem fala, para quem fala, de onde fala, por que fala, como fala; são questões essenciais à análise do discurso tendo em vista o que Bakhtin (2004, p.125) propõe, de que “a comunicação verbal não poderá jamais ser compreendida e explicada fora desse vínculo com a situação concreta”, pois ela envolve para além das palavras o campo extra-linguístico do não dito, dos silêncios que falam (BAKHTIN, 1976).

Ao longo da leitura e releitura das entrevistas, foi se constituindo o processo de análise, sendo que dessas releituras emergiram as seguintes unidades de análise: brincar/aprender; tempos/espços do brincar na escola, brinquedoteca como tempo/espço para brincar tutelado; brinquedoteca como tempo/espço do criar. Essas unidades não são consideradas estanques nem separadas, sendo trabalhadas nos capítulos 5 e 6.

## CAPÍTULO 4

### O COLÉGIO DE APLICAÇÃO DA UFSC, AS CRIANÇAS, SEUS PAIS, PROFESSORES E O LABRINCA

*“Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (Freitas, 2002, p.29).*

Concordo com Freitas (2002) ao considerar que os discursos dos sujeitos trazem a marca de seu tempo e sua sociedade. Sendo assim, considero importante apresentar o Colégio de Aplicação da UFSC, o Labrinca e os sujeitos informantes desta pesquisa.

O Colégio de Aplicação da UFSC foi criado em 1961, com a finalidade de servir de campo de estágio aos alunos dos cursos de Licenciatura e Educação da Universidade, sendo, por natureza, uma escola experimental mantida pela Universidade e integrada ao Sistema Federal de Ensino. Atende da primeira série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio. A escola tem um caráter especial, pois seus alunos são selecionados por sorteio. É uma escola gratuita, sendo que no início de cada ano letivo são sorteados os alunos que ali estudarão.

A população atendida pelo Colégio de Aplicação é variada, com condições sócio-econômicas e culturais distintas, ou seja, crianças filhos de professores doutores da universidade, crianças filhos de serventes/faxineiras, crianças da comunidade próxima, de comunidades mais distantes, e assim por diante.

Como tem por finalidade servir de campo de ensino, pesquisa e extensão, voltado para diferentes práticas pedagógicas, atualmente as turmas da escola tem diferentes projetos longitudinais sendo aplicados. Explico: A escola divide todas as suas turmas, da primeira série do Ensino Fundamental ao terceiro ano do Ensino Médio, em turmas A, B e C; sendo que cada uma das turmas tem um projeto de pesquisa que direciona a práxis pedagógica de acordo com diferentes concepções.

Assim, as turmas A's seguem uma proposta didático-metodológica pautada no construtivismo, visando uma pesquisa longitudinal para avaliação desta proposta. As turmas C's seguem a proposta didático-metodológica da teoria histórico-cultural com o mesmo objetivo de pesquisa logitudinal e buscando avaliar os resultados dessa metodologia de trabalho. As turmas B's não têm nenhum projeto de pesquisa em realização, sendo uma turma que segue uma proposta de trabalho sem nenhum referencial teórico em especial.

Nas turmas A's, nas séries iniciais, há um(a) professor(a) regente que ministra as disciplinas básicas do currículo (Matemática, Língua Portuguesa, Ciências e Integração Social), um(a) professor(a) de Enriquecimento Pessoal (antigo Ensino Religioso), um(a) professor(a) de Artes e um(a) professor(a) de Educação Física. Já as turmas B's e C's contam com um sistema semelhante aos de quinta a oitava série e Ensino Médio, onde há um(a) professor(a) para cada disciplina específica, sendo que, às vezes, um mesmo(a) professor(a) ministra mais de uma disciplina.

No que diz respeito às quartas séries pesquisadas, a professora de educação física circula entre as três turmas, já os(as) demais professores(as) circulam em duas turmas ou trabalham com uma única turma.

Por ser um espaço para pesquisa e extensão, em 1999 o grupo de estudos “Corpo, educação e sociedade”, composto pelos professores Leila Lira Peters e Paulo Roberto Brezezinski, em conjunto com Alexandre Fernandes Vaz e Fábio Pinto Machado começaram a fomentar a idéia do Labrinca (Laboratório + brincadeira + Colégio de Aplicação), uma brinquedoteca dentro da escola, visando: a valorização da cultura infantil, garantindo o acesso há uma variedade de brinquedos, brincadeiras e jogos; proporcionar a exploração e criação de diversos materiais lúdicos e cantos temáticos; propiciar a interação de crianças, adultos, pais e professores; organizar oficinas de atividades lúdicas abertas a toda comunidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2002).

O trabalho de Gonçalves (2004) relata todo o caminho de construção do Labrinca, desde seus primórdios enquanto idéia, até a efetiva inauguração no ano de 2003. Não me deterei nessa longa trajetória, pois o trabalho realizado pela autora foi completo, sendo que aqui me deterei na compreensão de seu funcionamento e seus objetivos. Com a finalidade de possibilitar às crianças das séries iniciais do Colégio de Aplicação da UFSC o desenvolvimento da autonomia, da criatividade e da cooperação por meio de atividades livres e/ou direcionadas, os alunos freqüentavam a brinquedoteca uma vez por semana, dentro do horário de aula.

As crianças de primeira a quarta série, antes da inauguração da brinquedoteca, já freqüentavam a biblioteca da escola em uma das aulas de língua portuguesa. Entretanto, como a biblioteca é um lugar pequeno e que necessita de silêncio, apenas metade da turma ia à biblioteca e a outra metade ficava em sala de aula, com a professora, trabalhando conteúdos curriculares. Depois, em um segundo momento, invertia-se as metades da turma.

A proposta do Labrinca era, então, que ao invés de metade da turma permanecer em sala de aula, que estas crianças pudessem estar indo à brinquedoteca, acompanhadas pelo(a)

professor(a), pois a brinquedoteca também possuía um espaço físico restrito. Assim ficou acordado pelo Colegiado da instituição.

A brinquedoteca constituiu-se em um espaço lúdico preparado para as crianças, com cantos temáticos (canto da beleza, canto da casinha, canto dos jogos educativos, etc), proporcionando às crianças o acesso a brinquedos diversos (desde fantasias, bonecas, carrinhos, jogos pedagógicos, jogos de encaixe, etc.) pensando na promoção de desenvolvimento/aprendizagem. Também é campo de pesquisa e extensão para diferentes cursos de Graduação e Pós-Graduação da referida Universidade, tais como Biblioteconomia, Arquitetura, Educação, Psicologia, Educação Física, etc. Dentre as pesquisas lá realizadas destaco a de Macarini e Vieira (2006), que investigou o brincar de crianças escolares na brinquedoteca.

Entretanto, a sistemática de organização dos tempos/espacos da brinquedoteca passou a ser questionado entre o final do ano de 2005 e início do ano de 2006, sob a alegação de que os alunos estavam ficando defasados na disciplina de língua portuguesa, não acompanhando a série seguinte. Assim, no ano de 2006 a ida à brinquedoteca passou a constar como atividade extra-curricular, no contra-turno das atividades escolares, como uma oficina oferecida para as crianças e professores que a quisessem frequentar. Os efeitos dessa mudança, embora não se constitua como foco dessa pesquisa, certamente poderão ser sentidos nos depoimentos dos sujeitos entrevistados que ora passo a apresentar.

#### **4.1 Crianças, professores e mães: um breve retrato**

Karol é professora regente da 4ª série A, tem quarenta e oito anos, formada em Pedagogia e com especialização não concluída em Psicopedagogia. Trabalha como professora em sala de aula há aproximadamente sete anos, sendo seu segundo ano de docência no Colégio de Aplicação da UFSC. Como atua na quarta série A, a proposta pedagógica que pauta sua prática é a construtivista.

Flávio é seu aluno, e tem nove anos. Mora em um bairro afastado do colégio, indo e voltando de ônibus. Vem de uma família de baixa renda, sendo que seus pais trabalham como vendedores autônomos de uma linha de produtos para emagrecer. Tem uma irmã mais nova, com três anos. Flávio frequenta a escola pela manhã e, nas tardes em que não tem oficinas na escola, brinca com os amigos em casa, na rua ou na casa dos vizinhos. Gosta de jogar futebol, surfar, jogar vídeo-game ou jogos no computador. Auxilia a mãe em algumas atividades da casa. Estuda no Colégio de Aplicação desde a primeira série.

Sua mãe, Esmeralda, tem trinta e oito anos, tem o Ensino Médio concluído. É casada com o pai de Flávio e, conforme já aponte, trabalha como vendedora autônoma. Reveza o trabalho de vendedora e as tarefas de casa com o marido, ou seja, ora um está fora vendendo e o outro em casa com as crianças, ora o contrário.

Amanda é professora da 4ª série C, também formada em Pedagogia e com Mestrado em Educação. Não informou sua idade. Trabalha em sala de aula há dez anos e há dois anos é docente do Colégio de Aplicação da UFSC. Trabalha com as disciplinas de Português com a terceira série C, Ciências e Integração Social (antiga Estudos Sociais) com a quarta série C e Práticas de Linguagem com a terceira e quarta série C no sistema de Oficinas. Como trabalha com as turmas C's desenvolve uma proposta de trabalho fundamentada numa perspectiva histórico-cultural.

É professora de Joana, que tem dez anos e que também mora em um bairro afastado da escola, indo e voltando com condução (uma Topic é responsável por pegá-la na escola e levá-la em casa e vice-versa). A família tem um apartamento, mas recentemente está morando na pousada em que a mãe de Joana trabalha como gerente. Vive só com a mãe, sendo filha única e brinca geralmente em casa sozinha ou com a filha de uma amiga de sua mãe. Gosta de brincar de boneca e casinha. Estuda no Colégio de Aplicação desde a primeira série, entretanto, teve de repetir esta, pois já estudava em outra escola quando foi chamada para estudar no C.A..

Suélen é a mãe da Joana, tem quarenta anos, iniciou o Ensino Superior (curso de Pedagogia, pedindo transferência depois para Letras), mas não concluiu. Hoje é gerente de uma pousada em uma das praias de Florianópolis, mas já trabalhou como professora. Suélen vive só com a filha, Joana, sendo separada do pai de Joana desde que a menina era bebê. Além de trabalhar na pousada, mantém as atividades em casa, sendo que Joana a auxilia nessas em alguns momentos.

Sabrina também tem dez anos e estuda na 4ª série B. Mora mais distante da escola e, como Joana, vai e volta de condução para a escola. Tem mais dois irmãos, sendo a segunda na ordem dos nascimentos. Sua família tem boas condições financeiras, sua mãe não trabalha (já foi professora) e a profissão de seu pai não foi mencionada. Têm amigas tanto onde mora quanto na escola, além de brincar com seus irmãos. Está no colégio de aplicação desde a primeira série. Gosta de brincadeiras “mais livres”, como denominou: skate, futebol, entre outros.

Sua mãe é Solange, tem trinta e nove anos, casada, com Ensino Superior Completo e cursando Pós-Graduação em Literatura. Não trabalha no momento, em função da Pós-

Graduação, mas já trabalhou como professora. Atualmente cuida dos filhos em casa. A mãe não informou a profissão do pai de Sabrina.

Penso que, com certeza, esta apresentação dos sujeitos não dá conta de sua trajetória, mas possibilita compreender os lugares de produção discursiva, contextualizando os discursos durante as entrevistas realizadas. Apresentarei, assim, minhas análises sobre os sentidos produzidos, buscando estabelecer relações do texto com o contexto, conforme proposto por Bakhtin (1976).

"[...]  
Mas,  
O maior mistério  
Todos sabiam de cor  
Era o jeito  
Que o menino  
Tinha de brincar  
Com o tempo

Sempre sobrava tempo  
Pra fazer  
Mil traquinadas  
E dava tempo  
Pra tudo

(o tempo era um amigão)  
Seu ponteiro das horas  
Vai ver  
Era um ponteiro.

(Menino Maluquinho - ZIRALDO, 1998)



## CAPÍTULO 5

### BRINCAR E APRENDER: RELAÇÕES (IM)POSSÍVEIS

*“Na escola podem acontecer coisas estranhas. Somente na escola fica-se sentado ao longo de horas, independente das necessidades características da tarefa” (TONUCCI, 2005, p.176)*

Início este capítulo com a epígrafe de Tonucci (2005) para problematizar a realidade do brincar na escola. Como será que os sujeitos que participam dessa instituição, tanto direta como indiretamente, significam a relação do brincar com a escola? Será que Tonucci (2005) tem razão ao afirmar que na escola acontecem coisas estranhas? Quais seriam essas coisas estranhas? Crianças, pais e professores compartilharam experiências comigo nas quais os sentidos atribuídos ao brincar, seu papel para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, bem como a forma como o brincar pode se inserir no espaço escolar, foram explicitados.

Gostaria de retomar Bakhtin (2004) neste ponto do trabalho, para lembrar que as entrevistas se constituem como diálogos, sendo que o diálogo é uma arena onde ocorre a abertura para a produção de sentidos, entendendo estes como não unívocos, trazendo não só a voz de seu autor, como várias vozes (discursos) que constitutivas dos sujeitos.

Além disso, Bakhtin (2004, p.112) também ressalta que “qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo *pela situação social mais imediata*”, de modo que não posso esquecer o lugar ocupado durante as entrevistas pelos participantes, e o modo como estes lugares marcam diretamente os discursos construídos.

Pude perceber esse fato quando me deparei com um dos sentidos atribuídos ao brincar na escola que primeiro me capturou, sentido esse marcado pela dicotomia brincar X aprender. Assim essa primeira unidade de análise se constituiu, compreendendo que não se faz estanque. O brincar me foi apresentado por duas crianças como contraposto ao aprender, sem que pudessem estar relacionados. Assim, Flávio (criança) e Joana (criança) afirmaram:

*Pesquisadora* – Quando tu brinca, como é que tu te sentes assim?

*Flávio* – Bem... alegre... feliz...

*Pesquisadora* – É importante brincar?

*Flávio* – Não sei... também brincar até um limite, não brincar tanto.

*Pesquisadora* – Ah... como assim, me explica como é que é brincar até um limite, como que você vê?

*Flávio* – Não fica brincando o dia todo, não... não... fazer algumas coisas diferente, não fica brincando o dia todo. Estuda... [...] Tem que estudar é... ler.

*Pesquisadora* – E... na tua opinião, tu acha que as crianças brincam demais na escola ou elas deveriam brincar mais na escola?

*Joana* – Deveriam brincar menos né.

*Pesquisadora* – Brincar menos?

*Joana* – Na hora da sala né.

Essas falas remetem ao entendimento de que o brincar é uma atividade que se contrapõe a outras, socialmente valorizadas, como estudar/ler, discurso esse que leva as várias vozes onde estudar/ler/aprender são atividades sérias aparentemente em oposição ao brincar/se divertir. Chama atenção um adulto se deparar com vozes de crianças que atravessadas pelo discurso dos adultos, crianças que falam a um adulto que consideram o brincar como uma atividade que deve ser limitada (Flávio), pois tem que estudar, ler; ou que apontam que na sala de aula não é lugar para brincar (Joana).

Ouvindo as crianças me questionei se, de fato, elas sentem que devem ter limites. Será que elas acreditam que não aprendem ao brincar? Muito provavelmente elas, de fato, entendem o brincar como algo à parte da escola, ratificando os discursos historicamente produzidos a respeito da função da instituição escolar na sociedade.

Esses discursos também apontam a necessária discussão do que Bakhtin (2004, p.121) afirma ao considerar que “o *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo”, de modo que necessário se faz apontar que estas vozes das crianças “adultificadas”, se dirigem a um adulto que, embora na condição de pesquisador, realiza a entrevista no contexto escolar e sobre este contexto, cabendo o questionamento de seu (re)conhecimento (ou não) como mais um adulto deste contexto.

Assim, considero que os discursos de Flávio e Joana refratam e refletem a realidade apontada por Sanchez-Vazquez (1999) quando o autor traça suas considerações sobre as relações prático-produtivas e/ou prático-utilitárias. De acordo com Sanchez-Vazquez (1999) essas relações constituem modos dos sujeitos atuarem no mundo onde a prioridade se dá na intervenção na natureza, transformando-a em objetos a serem utilizados e consumidos. Assim, pensando que a contemporaneidade se fundamenta nos princípios do capitalismo onde o ditado

popular “tempo é dinheiro” seria o que melhor traduz a episteme dessa lógica social, acredito que Flávio e Joana apontam justamente essa lógica: existem coisas mais importantes/valorizadas a serem feitas do que brincar.

Lafargue (1977, p.15) já apontava essa lógica quando afirmou que

uma estranha loucura se apossou das classes operárias das nações onde reina a civilização capitalista. Essa loucura arrasta consigo misérias individuais e sociais que há dois séculos torturam a triste humanidade. Esta loucura é o amor ao trabalho, a paixão moribunda do trabalho, levado até o esgotamento das forças vitais do indivíduo e da sua progenitora.

Assim, atividades ditas ociosas, que não produzam objetos passíveis de consumo ou utilização, passam a ser atividades não valorizadas em nossa sociedade. Nesse sentido, o aprender sistematizado pela escola é considerado o trabalho da criança, um espaço onde ela adquire conhecimentos e se prepara para o mundo do trabalho adulto, sendo que essa atividade (assim como todo trabalho) exige seriedade e disciplina.

Desse modo, o brincar só cabe na escola quando estiver direcionado à produção de algo, ou seja, somente quando estiver vinculado ao pedagógico ou educativo, quando é direcionado pelo professor. Essa é a idéia que Karol (professora) traz sobre o brincar e a sala de aula.

*Karol* – [...] eu penso assim, que uma das, é muito fácil você é... se você não faz um brincar... um brincar, digamos, uma coisa consciente, uma coisa planejada com as crianças, com os teus alunos, ele cai fácil na indisciplina, entende como é que é?

*Pesquisadora* – Você tá falando especificamente do trabalho em sala de aula?

*Karol* – Exatamente, especificamente o trabalho em sala de aula. Você tem que tentar instigar o brinquedo e a instigação pra que ele produza alguma coisa, entende como é que é? Pra que haja um crescimento é... senão fica... fica uma coisa vazia, fica uma coisa sem resultado, entende.

É interessante perceber como a fala da professora Karol ilustra de maneira explícita como o brincar deve ser produtivo, construindo a idéia de que o brincar é compatível com o aprender somente se for direcionado pelo professor e gerar um produto previamente planejado. Considerando que Karol é professora de Flávio, também posso perceber como suas falas se inter cruzam, quando Karol afirma que o brincar tem que produzir algo e quando Flávio aponta que não se deve só brincar, pois o brincar tem um limite, deve-se estudar, ler.

Pensando nesse intercruzamento dos discursos de Karol e Flávio, acredito que Pinto (2003, p.140) contribui ao ponderar que as crianças, quando interrogadas sobre a possibilidade ou não de brincar em sala de aula,

[...] parecem indicar uma certa internalização de crenças e preconceitos, certamente transmitidos pelos adultos [...]. Exemplo: que a sala de aula não é lugar para brincar; quem brinca não aprende etc. Mesmo afirmando muitas vezes que gostariam de brincar também na sala de aula e que muitas vezes sentem vontade de sair dela para brincar, estas crianças acham 'natural' que na sala de aula o brincar seja proibido!

Solange (mãe), por sua vez, destaca a importância do brincar no espaço de sala de aula, o que aparentemente se contrapõe às falas aqui apresentadas. No entanto, é só aparentemente distante, na medida em que essa mãe também aponta a obrigatoriedade de que o brincar produza algo:

*Solange* – [...] o brincar não é só criar um espaço pro brincar, precisa ter uma cultura do brincar, uma cultura que faça com que as atitudes da brincadeira sejam interessantes pro processo de aprendizagem. Então eu vejo, eu vejo isso, que há uma limitação, quer dizer, é uma questão institucionalmente tradicional, de que tá dentro da sala de aula implica numa tarefa com determinadas características e o espaço do brincar fica extremamente solto.

Assim, institucionalmente e culturalmente mantém-se a idéia da disciplinarização e do controle em sala de aula como sendo imprescindíveis para a aprendizagem. Esse discurso perpassa toda compreensão racional da modernidade (HARVEY, 1993), pautada no entendimento de que somente com a padronização do conhecimento e da produção e com o planejamento racional das ordens sociais ideais poderia haver progresso. Aplicando essa lógica à escola, o progresso do aluno no processo de escolarização necessariamente precisaria ser padronizado e planejado racionalmente e o brincar não teve vez posto que não coincide com planejamento e padronização.

Deste modo, na sala de aula – instituída como lugar para aprender – não poderá haver espaço para brincar sem planejamento, sem padronização. Fortuna (2000) contribui para essa discussão ao ponderar que é fácil, de certo modo, convencer educadores [bem como pais e crianças] da importância do brincar para o desenvolvimento dos sujeitos, entretanto, convencê-los da importância do brincar para a aprendizagem é complicado. Essa afirmativa de Fortuna (2000) já aponta que é realizada uma dicotomia entre desenvolvimento e aprendizagem dos

sujeitos e, para além disso, esses processos (desenvolvimento/aprendizagem) não são entendidos como constitutivos dos sujeitos.

Fortuna (2000, p.150) conclui afirmando que a dificuldade em convencer os educadores sobre a importância do brincar para a aprendizagem se constrói pelo fato de que os educadores ainda trabalham com a “[...] oposição entre brincar e estudar [...]. Outros tantos, tentando ultrapassar essa dicotomia, acabam por reforçá-la, pois, com frequência, a relação jogo [leia-se brincar]-aprendizagem invocada privilegia a influência do ensino dirigido sobre o jogo, descaracterizando-o ao sufocá-lo”. Desse modo, faltam, em nossa sociedade, espaços físicos e simbólicos para o brincar na escola, pois, bem diz o ditado popular, as crianças estão ali para aprender e não para brincar.

Com a fala de Solange (mãe) também fica a questão: de qual aprendizagem fala essa mãe? Qual aprendizagem importa à instituição escolar: a que se pauta em quantidade de informações e conteúdos didáticos, ou aquelas que possibilitam sujeitos criativos e sensíveis?

É necessário entender que essa cultura escolar da racionalidade e padronização do trabalho escolar, da cisão entre desenvolvimento e aprendizagem e da descaracterização da instituição escolar como constitutiva de sujeitos, se mantém por sua (re)produção, na medida em que os sujeitos se apropriam desses significados construídos e compartilhados socialmente. Entretanto, por mais que essa cultura escolar constitua o discurso dos sujeitos, demarcando, assim, sua assujeição, os sujeitos constroem esses discursos, ou seja, o sujeito é partícipe dessa construção cultural por sua escolha e não por falta de escolha.

Assim, crianças, pais e professores são co-autores dessa (re)produção da cultura escolar, que acaba por cindir não só a relação entre aprender e brincar, entre trabalho e lazer, como divide o próprio sujeito criança, de acordo com os espaços autorizados ou não para o brincar. Essa idéia é de tal maneira posta que Amanda (professora) e Solange (mãe) indicam essa cisão entre aprender e brincar tomando corpo na separação entre criança e aluno.

*Amanda* – Então... eu penso assim, que a escola, ela acaba tendo... não digo uma falha, mas uma questão muito importante a ser questionada é que quando a criança chega na escola ela deixa de ser criança, parece que ela deixa de ser criança e passa a ser um aluno. Nós professores temos essa tendência de olha-los como alunos esquecendo que são crianças.

*Pesquisadora* – Você vê, então, uma dicotomia entre criança e aluno?

*Solange* – Acho, é acho.

*Pesquisadora* – Em que sentido, você poderia me dizer assim? Quando você faz essa diferença, quando você estabelece essa diferença?

*Solange* – Pensando no brincar, aquilo que eu já tinha te falado né, o brincar ele... a criança gosta de brincar, o aluno não deve brincar na sala de aula.

Buscando no dicionário o significado da palavra aluno, encontro o seguinte: “aquele que recebe instrução e/ou educação de mestre(s), em estabelecimento de ensino ou particularmente” (FERREIRA, 2001, p.42). Na origem etimológica dessa palavra, a-luno quer dizer sem luz, aquele que “[...] dependia da luminosidade do professor para que viesse a se tornar chama [...]” (ZANELLA, s/d, p.5). Esses significados reportam ao que Bakhtin (2004) afirma de que todo signo é ideológico, refletindo e refratando uma realidade, pois são significações que apontam a compreensão de todo um sistema educacional construído na racionalidade moderna, no iluminismo, onde a criança torna-se aluno para poder, um dia, chegar à racionalidade – ser iluminada.

Essa divisão do sujeito criança entre aluno e criança pode ser entendida também se pensarmos que o sujeito se constitui na atividade na medida em que constrói a atividade, diferentes lugares são ocupados em diferentes atividades realizadas, de tal maneira que ao ser reconhecido o sujeito se reconhece, apropriando-se de seu fazer e do seu lugar no mundo, sendo que na escola, lugar de aprender, a criança é aluno, faz-se aluno e se reconhece como aluno, à medida que assim o é reconhecida, tendo como atividade fundante desse sujeito aluno o processo de ensinar-aprender.

Nuernberg (2002, p.230), ao investigar sobre os lugares sociais produzidos/ocupados dentro da escola, afirma que “[...] ficou claro que professora e alunos não negociavam apenas saberes, mas também os sentidos dos lugares simbólicos que ocupavam naquelas relações: o lugar social de professora e o de aluno”. Nessa negociação é evidente que, conforme propõe Nuernberg (2002, p.235) os próprios lugares sociais estão “[...] em constante movimento de significação, o que lhes proporciona o *status* de processos (re)produzidos entre e pelos sujeitos”, de maneira que a permanência destes lugares sociais (que fundam atividades específicas e sujeitos constituídos de maneiras distintas, mas em relação) no espaço pedagógico implica que os sujeitos enunciem conforme as expectativas e compromissos de suas recíprocas posições.

Dessa maneira, tendo em vista os diferentes lugares sociais ocupados/produzidos pelos discursos, as dicotomias brincar/aprender, trabalho/lazer, criança/aluno, são também

cristalizadas com a asserção de que os conhecimentos trazidos pelos professores são os ditos científicos, contrapondo-se aos outros conhecimentos socialmente produzidos, seja no campo da arte, da religião, da filosofia ou do senso comum. Conforme Nuernberg (2002) considera, ao ocupar diferentes lugares sociais, mutuamente construídos e significados, efetua-se um contrato, onde o professor sabe, e a autoridade é constituída de saber, formando uma hierarquia.

Nessa perspectiva, ao definir o lugar daquele sujeito criança como aluno, a professora define o seu lugar, a sua função e igualmente seu espaço e o que ali lhe cabe. Ampliar as condições do aluno-criança é ampliar as suas funções para além do lugar confortável de professora como aquela que repassa informações (Zanella, s/d), é ampliar suas funções para um campo o qual ela não domina e para o qual não foi formada.

Deste modo, a produção da diferença entre brincar/criança e aprender/aluno torna-se necessária para manter a disciplina, o controle e os lugares sociais definidos, bem como da instituição formadora – a escola –, uma vez que o brincar exige uma outra relação entre professor e aluno (educador e educando), construindo outra e diferenciada relação entre professor/criança, na qual esse professor também brincar, demarcando relações não mais partidas em hierarquias de saber-poder.

Discutindo o lugar ocupado na nossa sociedade pela ciência, Da Ros (s/d, p.58) afirma que “[...] com o surgimento da ciência moderna, arte e conhecimento acabaram por constituir esferas dicotômicas, ficando a ciência responsabilizada tanto pelo processo de sistematização dos conhecimentos quanto pelos processos que permitiam chegar às novas descobertas e aos novos saberes [...]”. Relacionando ao que Sanchez-Vazquez (1999) propõe, outras relações sujeito/mundo foram desqualificadas com o advento da Modernidade, dentre elas a relação estética. Penso que o cartoon de Tonucci (1997, p.110) torna imagem essa idéia significada na cultura escolar.



(TONUCCI, 1997, p.110)

O autor (TONUCCI, 1997) consegue, imagetivamente, apontar como na escola, na lógica da racionalidade Moderna, é dada prioridade à razão instrumental, esquecendo que a criança (assim como todos os sujeitos) tem um corpo e várias formas de relacionar-se com o mundo, de tal maneira que a criança – no espaço escolar diz-se aluno – é vista como simplesmente cabeça, lugar de morada da razão. Conforme Gaya (2006, p.251) nos lembra, “[...] é nessa mesma escola e no âmbito dessa mesma pedagogia que o paradigma do racionalismo iluminista inspirador de uma educação intelectualista permanece, entre outras evidências, assumindo a herança cartesiana que concebe o corpo como simples extensão da mente”, dando primazia às formas de ensinar e aprender pautadas no esquecimento do corpo e das demais relações que este corpo significado estabelece.

Deste modo, parece que criação e produção de conhecimentos não coincidem, pois o conhecimento/ciência passa a ser entendido como explicação da realidade objetiva, e a criação como dom divino, subjetivo. Zanella et al (2003, p.146), ao falarem sobre a criatividade, afirmam que “é corrente no senso comum a idéia de que a criatividade é algo que nasce com o indivíduo, e de que os artistas, aos quais se atribui a qualidade de gênios criativos por excelência, distanciam-se da maioria da população por possuírem um ‘dom inato’ para criar”, considerando a criatividade como atividade restrita a alguns gênios a-históricos e descontextualizados.

No entanto, a criação, considerada por Vigotsky (2003) como objetivação da imaginação, não é restrita a uns poucos sujeitos, mas sim faz parte do cotidiano. Conforme pondera o autor, os objetos que temos na realidade são imaginação cristalizada. A brincadeira, então, pode ser entendida como uma possibilidade de objetivação da imaginação, como um processo criativo, pois permite a vivência encarnada da imaginação. O corpo e os brinquedos (não necessariamente os produzidos) encarnam e objetivam a imaginação em um processo de ressignificação de si, dos objetos e da realidade.

É possível afirmar, assim, que a dicotomia entre criar e aprender se estabelece com a disciplinarização dos corpos, tendo em vista que a criação exige um corpo que se movimenta, um corpo livre no espaço, um corpo que circula, vem e vai, sorri e brinca; diferentemente do corpo que está preparado e controlado para aprender, ou melhor, receber informações. Impede-se o movimento corporal (dentre eles o brincar) para impedir uma criação pulsante, instigadora e fomentar o exercício mental, cognitivo e racional, projeto da sociedade moderna.

Deste modo, na perspectiva que dicotomiza a produção do conhecimento e a criatividade (como se a produção do conhecimento não fosse um processo criativo),



característica da racionalidade moderna, a própria sala de aula, como espaço de construção do conhecimento, passa a ser entendida como espaço de (re)produção. Na fala de Suélen (mãe):

*Suélen* – Aqui [sala de aula] eu tenho que entrar e me concentrar né. É... matérias né, que são... mais científicas né.

Suélen aponta que o brincar não cabe na sala de aula à medida que o saber ali produzido/veiculado/apreendido é um saber científico. Essa idéia também aparece nas falas de Flávio (criança) e de sua mãe, Esmeralda.

*Pesquisadora* – [...] você acha que as crianças brincam demais ou elas precisam brincar mais na escola?

*Flávio (criança)* – Na escola, eu acho que tá bom assim, brincar. Que a gente tem educação física também, aula de artes.

*Pesquisadora* – Ah, nessas aulas também dá pra brincar então? De artes e de educação física?

*Flávio* – (faz que sim com a cabeça).

*Pesquisadora* – Na escola, tem lugar pra brincar?

*Esmeralda (mãe)* – Na escola tem... tem as quadras, lá que eles jogam futebol, tem a aula de educação física. A própria brinquedoteca, então... eles tem sempre educação física durante a semana, tem as aulas mais descontraídas né.

É possível perceber a contraposição feita por esses sujeitos entre as disciplinas de sala de aula (consideradas científicas) e aquelas onde é possível brincar (educação física e artes), onde é possível se movimentar, criar e recriar, apontando uma cisão entre diferentes campos de saber e, ao mesmo tempo, uma leitura que reduz algumas disciplinas escolares ao mero divertimento, como se não houvesse saberes/conhecimentos científicos nas Artes e na Educação Física. Essa descaracterização do conhecimento em disciplinas como Artes e Educação Física remontam a discussão que Da Ros (s/d) apresenta ao indicar o lugar que a ciência ocupa na atualidade, descaracterizando o conhecimento produzido pelas Artes e Educação Física por serem formas distintas de conhecer a realidade daquela proposta pela ciência moderna.

Assim, esses sujeitos ao mesmo tempo em que qualificam as disciplinas de Educação Física e Artes como disciplinas com espaço para brincar, as desqualificam, pois não as

consideram científicas; ao mesmo tempo em que regularizam Artes e Educação Física como disciplinas, matérias com conteúdo e planejamento, reincidem discursos que as diminuem, uma vez que efetivamente compreendê-las como fundamentais necessita construir outra lógica, outra episteme e, portanto, outros valores, que fundamentarão e resultarão em outros sentidos para a instituição escola. Mas quem deseja essas mudanças? Quem as promoveria? A instituição escolar resistiria a isso?

Essa hierarquização das disciplinas escolares, por sua vez, não é tranqüila, como Suélen (mãe de Joana) aponta, afirmando que até mesmo esses espaços vêm sendo questionados:

*Suélen* – Bom, ela [Joana] enfrenta alguns problemas assim na questão da educação física, que ainda as crianças né, até foi comentado isso na última reunião, que as crianças ainda pensam que a educação física é algo só de brincadeira né, aquele momento que eles vão lá pra brincar. Não vêem ainda que a educação física faz parte do currículo, é uma matéria.

É possível perceber na fala de Flávio, Esmeralda e Suélen que as disciplinas escolares são hierarquizadas de acordo com a valoração social dada a essas disciplinas, sendo que estas disciplinas são valoradas em decorrência dos conhecimentos (re)produzidos no interior destas. Souza (1999, p.139), sobre a divisão das disciplinas na escola, pondera que

[...] além das pautas de aprendizagem do significado escolar e cultural do tempo fixado nos horários pela distinção entre tempo de trabalho e descanso, tempo ocupado e tempo livre, tempo de aprender e tempo de brincar, tempo de atividade e tempo de ócio, tempo de silêncio e tempo de falar, os horários consubstanciavam ainda a fragmentação do saber, indicando o quanto aprender de cada matéria e a hierarquia de valores que cada uma possuía pelo tempo a ela destinado.

Desse modo, podemos ver nos currículos atuais o lugar ocupado por cada disciplina, lembrando que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática são as que, constantemente, contam com maior carga-horária, seguidas das disciplinas de Estudos Sociais (História e Geografia) e Ciências, ficando com menor carga-horária as disciplinas de Ensino Religioso, Artes e Educação Física.

Cabe retomar as proposições de Tonucci (1997) e de Gaya (2006), pois se pode observar que as disciplinas de Educação Física e Artes são aquelas que quebram, de alguma maneira, com a lógica cartesiana da cultura escolar, lembrando que a criança possui um corpo significado que sente e que pensa. É importante refletir também sobre as considerações de

Maheirie et al (2006, p.248) ao afirmarem que “uma escola com práticas e relações ‘quadradas’ está diretamente relacionada à constituição de sujeitos ‘quadrados’, que não conseguem vislumbrar possibilidades de criação da existência, presos à repetição e a não reflexão da realidade”. Essas reflexões nos apontam o quanto a cultura escolar (re)produzem os valores sociais postos, parecendo que são significados naturais da escola e da sociedade, a-históricos.

Entretanto, quebrando essa naturalização da (re)produção na escola autores como Freire (1996; 1997; 1987; 1984; 1982), Charlot (1986), Morin (2003; 2005), Vigotski (2001) dentre outros, apontam a necessidade de que a educação escolar seja construída junto ao aluno visando uma transformação da realidade social.

Freire (1996, p.32) lembra que “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita a distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética”; Vigotski (2001, p.352), por sua vez, afirma que a estética nos espaços de educação sistematizada deve possibilitar aos sujeitos a “elaboração criadora da realidade, dos objetos e seus próprios movimentos, que aclara e promove as vivências cotidianas ao nível de vivências criadoras”. Isto é, ao considerar a produção do conhecimento distinta/separada dos processos de criação, retira-se do sujeito sua possibilidade de re-significação da realidade e produção de novos sentidos necessários à reinvenção da própria existência singular e coletiva.

Deste modo, pensando no brincar como possibilidade de (re)significação, de criação, conforme proposto por Vygotski (2001), e a forma como os sujeitos dessa pesquisa vêm apontando a relação dicotômica entre o brincar na escola e a aprendizagem, parece que ao iniciar o processo de escolarização o brincar desvincula-se do aprender, sendo que o aprender se torna uma obrigação, descontextualizada da vida e da experiência.

Karol (professora), que afirmou que o brincar na sala de aula só é possível quando direcionado pelo professor, justamente vai descaracterizar a possibilidade de (re)criação dessa atividade, entendida em sua dimensão estética, ao considerar o espaço de sala de aula como lugar da razão, da disciplina e da seriedade, afirmando que o brincar nesse espaço deve servir somente para a aprendizagem de conteúdos escolares.

*Pesquisadora* – Você falou de um brincar planejado. Como você vê essa questão? Como seria esse brincar planejado, com um objetivo? Qual seria esse objetivo?

*Karol (professora)* – É, eu vejo da seguinte forma: a partir do momento que você tá trabalhando numa sala de aula, você planeja as tuas aulas né. Então, por exemplo, eu sei que nas quintas-feiras eu tenho as cinco aulas, então, por exemplo assim, vamos considerar que se eu trabalhar

só na questão da explicação e de atividade relacionada a ele... talvez naquelas cinco aulas isso não seja tão interessante e eles possam não absorver o conteúdo do jeito que eu quero. Nada me impede que nessas cinco aulas e dentro daquilo que eu tô programando de conteúdo, eu não faça uma brincadeira.

*Pesquisadora* – Com o objetivo último de absorver um conteúdo também?

*Karol* – Exatamente, atingir o conteúdo também né. Eu acho que isso aí é muito importante. Você pode fazer, você pode trabalhar, você pode brincar com um jogo, você pode fazer um teatrinho, você pode fazer “n” coisas e atingir esse objetivo.

A própria palavra utilizada pela professora para definir o aprender – “talvez naquelas cinco aulas isso não seja tão interessante e eles possam não **absorver** o conteúdo do jeito que eu quero” – a palavra absorver é bastante expressiva e evidencia toda uma compreensão acerca do que seja a relação ensino-aprendizagem, tangenciando a questão da brincadeira. Absorver provoca um deslize de sentidos que denota um aluno-esponja, aluno que não cria e sim recebe, suga, portanto, não deve e não precisa brincar. Absorver é colocar de fora para dentro, movimento no qual não há transformação da matéria-conteúdo, apenas uma mudança de localização. O “do jeito que eu quero”, por sua vez, reafirma o lugar de reprodução pelo aluno do que é planejado pela professora.

Flávio, aluno de Karol, e sua mãe Esmeralda falam da questão do brincar em sala de aula como educativo/pedagógico.

*Pesquisadora* – Mas, na aula, na sala você não brinca?

*Flávio (criança)* – É... só que não de correr... de outras coisas.

*Pesquisadora* – Do que você brinca na sala?

*Flávio* – Ah! A gente brinca de forca, as vezes a professora também faz forca, jogo da velha, a gente brinca na sala de aula.

*Esmeralda (mãe)* – [...] tem matéria, acho até que a matemática, inclusive eu no Segundo Grau tive essa experiência, que brincando tu aprende. Que nem a gente lá, naquela parte da matemática, geometria e tal, fazendo aqueles desenhos, tu aprende brincando. E, às vezes, com a

brincadeira tu aprende, se a professora explicasse seriamente tu não aprenderia.

Ao afirmarem, respectivamente, que a professora traz brincadeiras para a sala de aula, onde o brincar aparece com esse caráter pedagógico (Flávio) e quando o brincar “facilita” a aprendizagem de conteúdos curriculares (Esmeralda), podemos perceber como os discursos da criança e de sua mãe se entrelaçam com os de Karol.

Perrenoud (1995) contribui nessa discussão sobre a escola ser entendida como trabalho da criança e do lugar que o brincar deve ocupar nesse espaço (sempre produzindo algo como resultado) trazendo com isso toda a compreensão de não possibilidade de (re)criação dos sujeitos que participam dessa instituição, quando o autor pondera que exercer esse ofício de aluno, rotineiro, sem possibilidades de criação “[...] pode também produzir *efeitos perversos*: trabalhar só para a nota, construir uma relação utilitarista com o saber, com o trabalho, com o outro” (PERRENOUD, 1995, p.17).

Essa impossibilidade de (re)criação também está presente nas falas de Solange (mãe) e de Amanda (professora).

*Pesquisadora* – Você vê essa separação, essa distinção entre o espaço, o momento de brincar, na sala de aula, aquelas brechas que eles encontram, como você disse e o outro espaço de brincar que é o intervalo? Você consegue ver essa diferença?

*Solange (mãe)* – Eu vejo, eu vejo sim.

*Pesquisadora* – E como você pensa essa diferença, surge de onde?

*Solange* – Ah... eu acho que é uma diferença que surge da cultura escolar mesmo. Você rompe, você trabalha com uma criança de zero a seis anos dentro da... da pré-escola é diferente porque o brincar, ele estrutura todo o trabalho. Quando eles chegam na primeira série aí eles já... tem uma separação brusca de todas as atividades né, inclusive de contato entre eles muitas vezes, eles passam muito tempo fazendo silêncio e se concentrando, como pequenos adultos [...]

*Pesquisadora* – [...] quando você diz bate o sino, entra na sala, é horário de ler, de fazer cálculo... de onde você supõe que venha isso?

*Amanda (professora)* – Essa idéia, num processo histórico, vem de uma escola militar, uma escola voltada pra disciplina, pras regras mais

militares mesmo, tempo estabelecido, que você tem que seguir as regras pra se dar bem, então vem dessa lógica de sociedade onde os sujeitos pouco participam dos processos decisórios, e a escola vem reproduzindo isso ao longo do tempo.

Ambas, Solange (mãe) e Amanda (professora), apontam que a forma como o brincar é entendido no interior da escola muito tem haver com a cultura, que isso não é natural, que faz parte de uma construção histórica. Essa compreensão é também apontada por Penin e Vieira (2002, p.39) quando os autores pontuam que “[...] no interior de uma instituição – como a escola – as pessoas são influenciadas tanto pelos aspectos provenientes da cultura geral, da sociedade como um todo, quanto pelo que se passa na vivência da realidade que a cerca, que pode ser chamada de cultura específica (no caso, cultura escolar)”.

Porém, é fundamental refletir sobre os sentidos de cultura e história que as falas da mãe e da professora veiculam, não necessariamente consoantes com os sentidos desses conceitos expressos na produção de Penin e Vieira (2002) e outros autores, como Vigotski (2000) e Pino (2000). Para as entrevistadas, a cultura escolar e suas práticas se repetem e se perpetuam, de modo que a cultura escolar é vista como imutável. Amanda (professora) e Solange (mãe) não se compreendem como sujeitos co-autores da cultura escolar, que podem, uma vez fazendo parte dessa instituição, transformar essa cultura; ou nas palavras de Penin e Vieira (2002, p.39), não compreendem que “[...] essas influências [da cultura geral e da escola] não são aceitas passivamente pelas pessoas, mas passam pela sua representação e/ou reflexão, resultando, muitas vezes, na criação de novos aspectos, incorporados nessa cultura específica [cultura escolar]”. Dessa maneira, a possibilidade de (re)criação e ressignificação do espaço escolar e de suas lógicas está ausente nos discursos analisados.

Nesse sentido, predomina a compreensão do aprender como um trabalho e a expectativa que a educação sistematizada da escola gere um resultado, quantitativo e observável. Ou seja, o professor, no exercício de sua docência, tem que apresentar resultados, repassar todo o conteúdo no tempo previsto e preparar os alunos para a série seguinte. E o aluno, por sua vez, precisa mostrar que trabalha, realizando as tarefas, comportando-se disciplinadamente, tirando boas notas, pré-requisito para a aprendizagem dos ditos saberes científicos.

Nessa perspectiva, o brincar não combina com o trabalho (e nem com a aquisição do conhecimento científico), pois este deve ser sério e ter como objetivo último o produto visível; e o brincar, se não for aquele educativo, que produz algo observável e que permita a aplicação

de conteúdos aprendidos, não pode ser considerado trabalho, nem pode ser valorizado no espaço escolar.

Contudo, esses discursos sobre o brincar educativo, com o objetivo fim de aprendizagem de um conteúdo específico, também trazem consigo a oposição ao trabalho, conforme se explicita na fala da professora Karol, já apresentada:

*Karol (professora)* - eu sei que nas quintas-feiras eu tenho as cinco aulas, então, por exemplo assim, vamos considerar que se eu trabalhar só na questão da explicação e de atividade relacionada a ele... talvez naquelas cinco aulas isso não seja tão interessante e eles possam não absorver o conteúdo do jeito que eu quero. Nada me impede que nessas cinco aulas e dentro daquilo que eu tô programando de conteúdo, eu não faça uma brincadeira. [...],

É possível perceber nessa fala que o brincar, apesar de ser educativo, entra como uma possibilidade de descontração, de recreação. Esse sentido atribuído ao brincar na sala de aula é também presente na fala de Esmeralda (mãe) quando afirma que “[...] às vezes, com a brincadeira tu aprende, se a professora explicasse seriamente tu não aprenderia”.

Essas falas trazem consigo, numa complexa relação dialógica, o discurso do brincar/trabalho, que possibilita a apreensão de conceitos científicos, portanto sério, disciplinado e racional; e o brincar/recreação, uma forma de descontração, uma atividade prazerosa, ou uma forma de descansar do trabalho. Gaya (2006) bem pontua que o tempo na escola é dividido de maneira a dar vazão ao excesso de energia, de descansar do trabalhando, numa lógica capitalística, descansar do trabalhando, trabalhando com prazer. Sendo assim, não se pode “perder” tempo nenhum, o aluno pode até brincar, pois o brincar pode ser moeda de troca na hora da produção. Brinca-se para aprender.

Oliveira e Francischini (2003) apontam essa realidade do brincar entendido como uma simples recreação, sendo que os discursos de Karol (professora), Esmeralda (mãe) e Flávio (criança) indicam um sentido do brincar como um momento para reanimar a criança, no sentido literal de reanimação, ou na representação imagética do cartoon de Tonucci (1997, p.117).



(TONUCCI, 1997, p.117)

Esse também é o discurso que Sabrina (criança) traz, da relação intrínseca entre brincar pedagógico/educativo e brincar recreativo, na seguinte fala:

*Pesquisadora* – [...] e tem quem crie outros momentos para brincar?

*Sabrina (criança)* – Tem...

*Pesquisadora* – Como é?

*Sabrina* – A professora de matemática é bastante brincalhona assim, aí eu, quando consigo achar alguma coisa pra fazer graça, eu falo assim e até a professora ri, todo mundo ri, mas só quando tem alguma coisa pra fazer graça. Às vezes não tem nada, né. Assim, a professora não gosta de páscoa porque ela não gosta da farra do boi, porque ela gosta de animais, também gosto de animais, brinco com eles bastante. Aí quando ela fala da farra do boi eu não falo nada né, porque é sério. E tem aqueles que são abusados assim, que falam quando não tem nada haver, assim, são abusados né. Aí a gente faz assim ãããããããããããã...

*Pesquisadora* – Então na aula de matemática dá pra fazer essas brincadeiras?

*Sabrina* – É, dá porque a professora é mais brincalhona, até ri né.

A fala de Sabrina aponta o espaço de sala de aula como espaço sério, sendo que somente pode haver brincadeira e diversão quando a professora autoriza, quando ela é brincalhona e quando o assunto permite a brincadeira. Como afirmou Sabrina, quando **a professora até ri**. Assim, sua fala deixa explícita a característica da seriedade nessa afirmativa, pois mostra que os professores devem e são sérios. Conforme Schneider (2004, p.125) afirma, “[...] é importante assinalar que, para muitos professores(as) esta relação com o lúdico pode não ser simples. Se ele próprio não consegue desarmar a sua racionalidade para desfrutar da



descontração que gera o brincar, dificilmente conseguirá incentivar ou mesmo considerar o brincar da criança”.

Amanda (professora) problematiza a discussão sobre a seriedade do espaço escolar apontando as dificuldades de se quebrar a dicotomia aprender X brincar, denunciando a cristalização da instituição escolar e dos próprios professores.

*Amanda (professora) – [...].* Quando há um grupo de professores ou professoras que defendem que o brincar deve fazer parte do planejamento, que é a partir dessa ação que as crianças vão se constituindo, vão aprendendo, é um desafio muito grande, porque isso vai mexendo com toda a concepção da escola, com o espaço dessa escola, e que pra escola a criança vai brincar nesses momentos que eu te falei, bateu o sinal, sala de aula é hora de escrever, de calcular, de ler e o brincar não. Se você desenvolve uma proposta em que o brincar se faz presente, o olhar que se tem é que você não está trabalhando, que estão todos brincando, inclusive a professora que está dando o brincar no momento de trabalhar. [...]. Eu procuro assim, semanalmente, dependendo da proposta, que o brincar se faça muito presente, embora custe, as vezes, às crianças e os pais virem na escola, mas os pais, eles passam a ter uma relação diferenciada quando ele vê que o filho, através de quais critérios tá aprendendo, eles passam a ser os grandes incentivadores, vêem os filhos felizes, gostando da escola, tendo uma relação com o conhecimento, então eles passam a te incentivar. As crianças dão um retorno mais imediato, a escola passa a ter uma característica diferente pra eles, mais agradável, um espaço bom de estar e... os professores é muito difícil! O corpo docente é mais difícil de fazer essa relação, de fazer essa leitura. Continua ainda achando que você, tudo bem, até fazem, mas você tá brincando muito, e aí os alunos ficam com defasagem, pouco português, pouca gramática, pouca matemática, mais difícil, eu acredito, são os professores.

Interessante perceber o lugar social que Amanda (professora) ocupa e reconhece como seu: alguém que procura superar a cisão brincar/aprender, mas que encontra dificuldades nesse processo. Conforme Amanda pontua, os pais e as crianças paulatinamente (re)conhecem outras possibilidades para o aprender na sala de aula. Brincar é significado como possibilidade de

(re)conhecer (promover) outros afetos, outros sentimentos, outros sentidos nas relações que vão se constituindo na instituição escolar. Essa compreensão denota, ainda, a necessidade de que o brincar seja reconhecido por um outro para poder ser tido como importante.

Mas Amanda (professora) aponta também o quanto se separa o brincar do aprender, a disciplinarização da sala de aula e as dificuldades de se inserir uma proposta que envolva o brincar dentro da escola, indicando como principais sujeitos que assumem a relação dicotômica aprender X brincar cristalizada os professores, como ela mesma, que não conseguem ver outras possibilidades de relação entre essas atividades (brincar e aprender). Maheirie et al (2006) apontam, a partir de resultados de pesquisa realizada em contexto de formação de professores, as dificuldades dos professores traçarem outros olhares, outros afetos para a escola e para o seu trabalho, denotando o que Amanda (professora) apontou.

A professora evidencia, assim, em sua fala, como o espaço/tempo escolar é espaço/tempo de multiplicidades e complexidades. Ao mesmo tempo em que percebe esta instituição como um contexto privilegiado para instituir uma outra ética, estética e política do conhecer (reivindicação contínua dos professores); destaca que são os próprios professores as pessoas a regular essas práticas e exigir que o conteúdo seja trabalhado na maneira padrão. Isso faz pensar até que ponto os professores se vêem como um coletivo que pode criar regras outras e construir novas maneiras de ensinar e aprender. Se eles não se percebem como agentes de resistência e mobilização, como vão permitir ou criar novas relações de conhecer em sala de aula? A questão que fica é que eles também não sabem como fazer, como deixar as crianças brincar à vontade se há um conjunto de conteúdos a trabalhar.

Gaya (2006, p.254), ao ponderar que o corpo não vai à escola, argumenta que “talvez [o corpo] vá, mas permanece sentado, disciplinado no silêncio e passividade de uma estátua de mármore. Ou, quem sabe, tal como marionete. Move-se por mecanismos articulados a partir de um conjunto de fios que se mantém sob o controle dos professores”, argumento que pode indicar esse não saber fazer diferente dos professores que os imobilizam.

Assim, acredito ser importante as considerações de Maheirie et al (2006) quando apontam a necessidade proporcionar aos agentes envolvidos com o processo de ensinar e aprender experiências estéticas, pois entendem que essas vivências vêm a contribuir nessa discussão sobre a possibilidade de (re)criação dos espaços e tempos escolares ao afirmarem que possibilita

[...] a constituição de relações estéticas e o vislumbre de novas práticas no contexto escolar, práticas que engendrem rupturas em relação à repetição e massificação promovidas cotidianamente e abertura de espaços à diversidade, à imaginação e criação, isto é, à produção de novos sentidos, novas formas de ver, ouvir e sentir a realidade. (MAHEIRIE ET AL, 2006, p.241),

ou seja, a possibilidade de inserção do brincar como relação estética dentro da escola, como atividade que promove desenvolvimento e aprendizagem, como atividade que permite a ressignificação e (re)criação da realidade. Uma possibilidade de estetização da vivência, da experiência cotidiana da instituição escolar, por intermédio do brincar, possibilitando a (re)construção e (re)criação dessa realidade.

Mas cabe questionar a problemática dos professores se verem como pessoas que brincam. Será que o brincar, numa lógica onde lazer/diversão é considerada perda de tempo por não produzir nada, só é possível para as crianças? Será que é somente para as crianças que o brincar pode permitir o estabelecimento de relações estéticas com a realidade, bem como desenvolvimento e aprendizagem? Estas questões intrigam, pois denotam que a coerção empreendida sobre o brincar o ultrapassa, indicando um conjunto de fragilidades em relação ao que cabe à criança e ao adulto.

### **5.1 Brincar e aprender: a (re)produção de tempos/espços**

Quais seriam, então, os espaços/tempos autorizados para brincar na escola? Essa questão também vem indicada na relação dialógica entre brincar/aprender quando os sujeitos se referem aos tempos e espaços dessas atividades na escola. Todos os sujeitos entrevistados apontam, primeiramente a dicotomia entre espaços/tempos de aprender e espaços/tempos de brincar no contexto escolar. Esmeralda (mãe) divide esses tempos e espaços de maneira clara.

*Esmeralda (mãe)* – Eu acho que na sala de aula os professores têm autoridade máxima, então, a hora que ele tá explicando, a criança não deve tá conversando, nem brincando, que eles ficam conversando, puxando, empurrando, já fui criança, sei que é assim. Então eu acho que tem momentos, principalmente na sala de aula, que não deve brincar!

Cabe lembrar que Esmeralda (mãe), conforme já apresentado anteriormente, aponta que as crianças têm espaços/tempos para brincar em aulas mais descontraídas, como as aulas de educação física, informando que a sala de aula, quando disciplinas sérias são ministradas,

não é espaço/tempo próprio para o brincar, mas sim para prestar atenção no professor, para aprender.

Também Sabrina (criança) indica isso ao afirmar, em resposta à pergunta sobre quando pode e quando não pode brincar, que:

*Sabrina (criança)* – Eu tô de condução né, então eu só posso brincar no recreio, porque na chegada e na saída não dá tempo.

O discurso de Sabrina aponta que os tempos/espacos para brincar na escola são somente aqueles autorizados pela instituição escolar, pela cultura dessa instituição. Na sala de aula não pode brincar, somente na entrada e saída da aula e no intervalo/recreio. Esse também é o entendimento de Flávio (criança) e Joana (criança).

*Pesquisadora* – [...] E quais são as horas de brincar? Que momentos há para brincar na escola?

*Flávio (criança)* – Ou até no recreio, ou no começo, que na saída eu não posso. No começo é... sete e vinte até sete e trinta e cinco, na aula, das dez até as dez e quinze, dez e vinte.

*Pesquisadora* – E quais são os momentos de brincar?

*Joana (criança)* – No recreio.

*Pesquisadora* – Só no recreio?

*Joana* – Ou no final da aula.

Percebo, assim, o modo como as crianças constituíram seus discursos sobre o brincar a partir de discursos que expressam a contradição entre brincar e aprender, trabalho e recreação; indicam somente lugares e tempos institucionalmente consentidos para o brincar, os momentos de reanimação, como, por exemplo, o recreio, espaço/tempo na escola que é mais ou menos regido ou administrado pela criança, no sentido de que ali ela escolhe e se escolhe, ela faz o que lhe der vontade, ela institui uma outra lógica diferente da do adulto. Indicam também, conforme relatos anteriores nesse capítulo, as aulas de educação física e artes como espaços possíveis para brincar.

Contudo, não posso deixar de lembrar que as crianças falavam a um adulto, indicando, assim, um lugar de fala também institucionalizado e marcado, de maneira a construir o discurso de que somente brincam nesses espaços autorizados. É evidente que o fato de ser um adulto a entrevistar criança provoca alguns discursos, mas silencia tantos outros.

Percebo isso no complemento da fala de Joana (criança) já apresentado quando ela afirma que as crianças brincam demais na sala de aula, em resposta a minha voz de estranhamento as suas falas. As consonâncias entre os discursos das crianças e dos adultos são revelados na fala de Amanda (professora), que também aponta os mesmos tempos/espacos permitidos para o brincar.

*Amanda* – Hoje na escola eu percebo que o tempo não é muito voltado para o brincar não.

*Pesquisadora* – Não?!

*Amanda* – Eu percebo. Os tempos são esses do recreio, do brincar e o espaco da brinquedoteca, mas hoje com uma interrogação muito grande [...].

É importante observar que a fala das crianças apontam uma resposta correta, ou seja, aquilo que elas acreditam que um outro queira ouvir, de acordo com o socialmente aceito. Cabe lembrar que o lugar do sujeito que fala também significa, diz da própria fala do sujeito; apontando o lugar que a criança se coloca como aquela que diz ao outro o que, supostamente, aquele outro deseja ouvir, como se ela própria não fosse capaz de falar sobre si e suas vivências e essas experiências, como a própria narrativa, não fossem valorizadas.

A criança, percebendo as formas como as relações para consigo se constroem, acaba por marcar seu lugar no discurso, nos tempos/espacos e nas relações, pois “se por um lado o lugar social significa os enunciados de um sujeito, esse também produz sentidos acerca da posição simbólica que assume” (NUERNBERG, 2002, p.230). Como lembra Smolka (1991, p.57), há sempre “[...] um conjunto de práticas que regulam o que pode e deve ser dito em uma dada posição e em uma dada conjuntura”, demarcando para todos os sujeitos aquelas falas que são aceitas ou esperadas e, para a criança, aquilo que ela espera que um adulto deseja ouvir.

Entretanto, Smolka e Nogueira (2002, p.87) recordam que “falar do lugar de professora é diferente de falar do lugar de aluno”, sendo que a fala da professora Amanda já aponta um sentido estruturado em relação ao que se apresenta como instituído, como lugar/tempo marcado pela sociedade, cultura e história onde o brincar pode ser aceito e onde ele não pode acontecer no contexto escolar.

Isso porque os lugares sociais ocupados pela pesquisadora e pela professora são agora distintos, não numa relação adulto/criança, mas numa relação adulto/adulto, marcada por outros sentidos, tendo em vista “o fato de que [na] nessa trama discursiva os próprios sujeitos estão se constituindo, por meio dos jogos de poder e saber que tramitam em cada esfera social. Nesse embate de estratégias de dominação e resistência é que o sujeito se constitui, marcado

pelas verdades, normas e contradições com que trava contato” (NUERNBERG, 2002, p.230), de maneira que as relações de poder que estão envolvidas na relação professora/pesquisadora são distintas das relações estabelecidas entre pesquisadora/crianças, tendo em vista que, em nossa sociedade, o lugar ocupado pelas crianças é de um não-saber.

Como bem lembra Souza (1999, p.129) “o tempo escolar é uma construção histórica e cultural, um tempo social vinculado à constituição da infância como classe de idade cuja identidade se associa ao tempo de ir à escola”, de modo que, se a criança é posta num lugar de não-saber, os espaços/tempos destinados à infância devem se constituir em espaços/tempos destinados à atividade de fazer da criança um sujeito de saber. Isto é, a criança entendida sempre como vir-a-ser, vai à escola para se tornar um adulto, com conhecimentos que culturalmente espera-se que um adulto tenha, não cabendo dentro da instituição escolar espaços/tempos para atividades outras como o brincar.

Nesse sentido, em síntese, o que Joana (criança), Flávio (criança), Sabrina (criança) e Amanda (professora) indicam como espaços permitidos para brincar, para além das diferentes posições ocupadas na produção dos sentidos, se restringem a entrada e saída da aula, recreio, aula de educação física (também Esmeralda (mãe) e Suélen (mãe) apontam esse espaço) e aula de artes e a brinquedoteca (também Esmeralda indica esse espaço). Importante destacar que as aulas de educação física e a brinquedoteca aparecem como espaços que estão sendo questionados pela própria instituição escolar como espaços para o brincar. Retomando a fala da professora Amanda, a brinquedoteca encontra-se como uma grande interrogação, pois, como passou a ser trabalhada em contra-turno deixa de ser um espaço no tempo de aprender da escola.

Pinto (2003) constatou em sua pesquisa que efetivamente a educação física e o recreio são apontados pelas crianças como espaços privilegiados para o brincar e acredito que o cartoon de Tonucci (1997, p.93) também aponta isso.



(TONUCCI, 1997, p.93).

O que o cartoon revela é a realidade também desvelada pelos discursos dos sujeitos, onde a escola se configura da seguinte maneira: sala de aula – espaço para aprender seriamente, com disciplina e silêncio, pois se caracteriza como espaço de disciplinas ditas científicas e lugar do trabalho escolar; recreio, entrada e saída da aula, aulas de educação física e artes – espaço onde a diversão é autorizada, onde se pode criar e recriar, brincar. Deste modo, os tempos/espaços são cindidos, como que não havendo interrelação entre eles.

No que se refere a essa cisão e falta de interrelação entre os tempos/espaços da escola e como isso pode ser perverso para a criança, gostaria de trazer a problematização apontada por Perrenoud (1995, p.18) ao indagar “qual aluno poderá interessar-se profundamente pelo seu trabalho quando este é tão fragmentado, desconexo, caótico, ao sabor das mudanças de atividades e de disciplinas, do ritmo das campanhas e de outros toques, da contínua troca de professores e dos respectivos temperamentos, das pressas e dos tempos mortos?”

Novamente, posso perceber aqui a lógica que antagoniza trabalho X recreação, brincar X aprender, ciência X arte, indicando que os tempos/espaços para a aprendizagem não coincidem com os tempos/espaços para o brincar, reafirmando a relação dicotômica entre essas atividades.

Cabe lembrar que os espaços/tempos apresentados pelos sujeitos como espaços/tempos para brincar são aqueles permitidos pela instituição escolar, autorizados, ou seja, os tempos/espaços instituídos para essa finalidade. Mas como é instituído esse momento de brincar? De onde vem a idéia de que na escola só se pode brincar na entrada e saída da aula, recreio, aulas de educação física e artes e na brinquedoteca?

*Pesquisadora* – E quem disse, que é só na chegada, no recreio e na saída que a gente pode brincar?

*Sabrina (criança)* – Ninguém, a gente percebe.

*Pesquisadora* – Quem falou que esse é o tempo de brincar?

*Flávio (criança)* – Na realidade não... não... ninguém falou que a gente tem tempo pra poder brincar na aula.

Parece que naturalizou-se de tal maneira para as crianças que o brincar na escola restringe-se aos tempos/espaços já apontados que elas não precisam ser informadas sobre quando podem e quando não podem brincar. Acredito que Bakhtin (1976) contribua nessa discussão ao apontar que sempre há relação entre o dito e o não dito, de maneira que o presumido poder ser aquele da família, do clã, da nação, da classe, podendo abarcar dias, anos

ou épocas inteiras. O autor afirma ainda que os presumidos “[...] estão na carne e sangue de todos os representantes desse grupo, elas organizam o pensamento e as ações; elas se fundiram, por assim dizer, com os objetos e fenômenos aos quais elas correspondem, e por essa razão elas não precisam de uma formulação verbal especial” (BAKHTIN, 1976, p.6), isto é, não precisam ser ditas, pois são percebidas, sentidas, vividas, encarnadas.

Alguns sujeitos, entretanto, tentam verbalizar o indizível, responsabilizando professores e gestores da escola pela decisão sobre os espaços/tempos do brincar nessa instituição.

*Pesquisadora* – Quem diz: “- Aqui é hora de brincar, aqui não é, aqui é o momento de brincar, aqui não é”...

*Suélen (mãe)* – Bom, eu acho que teria que ser a coordenação, né.

*Pesquisadora* – Pensa que deva partir deles?

*Suélen* – Eu... eu penso que sim. [...] Talvez o próprio professor possa reger isso né: “- Isso eu vou utilizar pro trabalho que eu to fazendo, vou complementar o assunto que eu to...”

*Pesquisadora* – E... quem é que determina, então, o momento de brincar e o momento de não brincar?

*Esmeralda (mãe)* – Eu acho que na sala de aula seria o professor né.

*Pesquisadora* – E quem disse que esse é o horário de brincar?

*Joana (criança)* – A professora.

*Pesquisadora* – Eu queria que tu falasse um pouquinho a respeito de quem é que determina esse tempo e esse espaço pra brincar.

*Karol (professora)* – [...]. Isso fica meio, digo meio assim, porque... o que a gente procura fazer é tentar negociar com o aluno, mas eu prefiro acreditar assim, que geralmente você [professora], você já programa, é você mais ou menos que determina.

Nessas tentativas de dizer o indizível, chama atenção as incertezas expressas nos “achos”, “talvez” e “isso fica meio, meio assim” apresentados nas falas das mães e da professora, pois, apesar de se caracterizarem como incertezas, são incertezas que marcam a certeza de que no âmbito do contexto escolar é o professor quem deve direcionar o trabalho, é



aquele que detém supostamente o poder de decisão. Mas também é possível perceber a discussão já apresentada de como os sujeitos se vêem distantes da possibilidade de (re)criação desse espaço, pois não se percebem como construindo e (re)produzindo a cultura escolar de dicotomia de espaços e tempos de brincar e aprender.

Os pais não se vêem autorizados a problematizar e a (re)criar a escola. Como se a escola fosse uma coisa já pronta, com regras feitas e que se ele escolheu aquela escola para o(a) filho(a) deve, portanto, aceitar tudo o que vier dela.

Contudo, conforme Vigotsky (2003) pondera, até mesmo a repetição traz a ressignificação, a criação; ou como Bakhtin (2004) também aponta, os discursos são sempre ressignificados, de tal maneira que cabe questionar: se já se tornou natural, como se sempre existisse, essa determinação, essa regra dos tempos/espaços do brincar, qual a possibilidade de transformação apontada pelos sujeitos entrevistados?

Schneider (2004) lembra que sendo o brincar uma atividade proibida ou extremamente determinada pela professora em sala de aula, ou somente possível nos intervalos da entrada, saída, recreio e aulas de educação física e artes, as crianças acabam por criar estratégias para brincar na escola, sendo esta por meio da transgressão.

Com as entrevistas e observações realizadas, pude constatar que as crianças apontam, em seus discursos, os tempos/espaços instituídos, mas nas relações cotidianas, ou quando falam dessas, criam outros tempos/espaços para o brincar. Dessa maneira, a própria impossibilidade e o cerceamento do brincar possibilitam a criação: criação de tempos, de locais, de estratégias. Essa transgressão dos tempos/espaços do brincar no contexto escolar denota outro lugar ocupado pelas crianças, lugar de sujeito que resistente às normas sociais e as (re)inventa.

É possível considerar que o fato de terem de imaginar modos de burlar as normas propostas pela instituição para poderem brincar já é promotor de desenvolvimento da capacidade imaginativa da criança, uma possibilidade de estetização da sua relação com a escola, uma demonstração de sua possibilidade, enquanto sujeito ativo, de transformar e ressignificar o vivido. Ouvindo Flávio (criança) evidencia-se essa possibilidade de criação/transgressão.

*Pesquisadora* – Na sala só brinca quando a professora dá a brincadeira ou vocês brincam também quando a professora não dá a brincadeira?

*Flávio (criança)* – Quando a professora deixa e quando a professora não deixa também.

*Pesquisadora* – Ah é? E como é que vocês conseguem brincar quando a professora não deixa?

*Flávio* – É que assim ó, a gente tem uma dupla e as vezes, a dupla do meu amigo ela sai e eu sento ali e a professora não nota.

A fala de Flávio aponta que as crianças fazem da própria transgressão, da possibilidade de criação de tempos/espacos outros para o brincar, uma brincadeira. Pinto (2003) também observa essa realidade em sua pesquisa, ponderando que as tentativas de criação de possibilidades para a brincadeira acaba por se tornar um jogo. Essa realidade é também percebida pela professora Amanda.

*Pesquisadora* – E você vê que existe transgressão? De um modo geral, tu vê a transgressão desses tempos, desses momentos, desses espacos de brincar?

*Amanda (professora)* – Vejo e que bom que eles [transgressão] existem, eles que nos mostram que é possível uma escola diferente sim, uma escola feliz, uma escola mais humana, onde as crianças possam ser de fato crianças.

Já o discurso de Joana (criança) vem marcado pelo discurso da instituição e pelos lugares que ocupamos durante a construção dos discursos.

*Pesquisadora* – E quem disse que esse é o horário de brincar?

*Joana (criança)* – A professora.

*Pesquisadora* – E tem quem não obedeça a professora?

*Joana* – (Faz que sim com a cabeça)

*Pesquisadora* – E o que eles fazem quando eles desobedecem a professora? Por que você tá dizendo que eles desobedecem?

*Joana* – Não sei explicar...

*Pesquisadora* – Eles brincam na hora que não é pra brincar?

*Joana* – Aham...

*Pesquisadora* – Por exemplo, eles brincam onde?

*Joana* – Na sala, né.

Em sua contraposição aos discursos de Flávio (criança) e Amanda (professora), Joana aponta a dialogia dos tempos/espacos do brincar na escola, pois ao mesmo tempo em que a transgressão pode ser entendida como espaco de (re)criação, também é entendida como problemática, como indisciplina. Considero importante marcar que foi preciso insistir para que

esse discurso fosse produzido, tendo que dar alternativas de resposta para consentimento de Joana, sendo essa uma questão que, novamente, aponta um (des)conforto dos lugares sociais ocupados durante o momento da entrevista.

A idéia de transgressão como problema/indisciplina é o que aparece na fala também da professora Karen.

*Karol (professora)* – Existe a criança que sabe, sabe bem os seus limites, que é uma criança responsável, enfim, que sabe. Mas muitas não sabem. Então, não sabem a hora de parar, não sabem esse momento, não sabem definir quando e onde, como e por quê. Agora é o momento que pronto, deu, deu a brincadeira, já deu. Muitas vezes eles excedem sem necessidade, entende como é que é? Então isso aí acontece. Quando esses objetivos não são bem claros e quando há esse exceder mesmo, o que que acontece? A atividade, ela parte pra uma indisciplina, ela, pra uma... vamos dizer assim, o desfecho não é muito salutar né, fica uma coisa meio estranha porque... aí... fica dividido né, começa a dividir, nem eles sabem os objetivos, entende como é que é?

Esses discursos (de Joana e de Karen) remetem a entender que o brincar em sala de aula, nos momentos de transgressão, quando não são autorizados pela instituição, ou seja, quando as crianças criam as possibilidades de espaços/tempos outros para o brincar, muitas vezes são relacionados ao fracasso na escola, pois leva à indisciplina e falta de limites. Pinto (2003) já apontou essa relação entre o brincar e o fracasso na escola, fazendo com que o brincar seja realmente utilizado como recreação ou como modo de manutenção do controle em sala de aula, citando a brincadeira do silêncio.

Entretanto, Karen (professora) também aponta outro sentido do brincar na escola, indicando que algumas crianças são “mais responsáveis” e outras “menos responsáveis”, algumas conseguem entender os limites impostos pela instituição e outras não conseguem entender esse limite, caindo na indisciplina. Essa idéia remete a um entendimento de infância em que as crianças ora são responsáveis, ora não são responsáveis por suas ações, o que por sua vez ecoa o discurso maturacionista que aponta crianças como algumas mais maduras, outras menos maduras para entender a lógica da escola. Isso é o que fala Suélen, mãe da Joana.

*Pesquisadora* – Você acha que alguém transgride os momentos esperados pra brincar? Você até comentou, a princípio, que a Joana

brinca o tempo todo, até na escola e isso é um problema, foi seu comentário.

*Suélen (mãe)* – É um problema. É um problema porque em alguns momentos tem que se concentrar no que tá, né, e a brincadeira, nessa hora, ela... atrapalha porque... a criança não consegue concentrar. Ela tá brincando, quando ela olha, vê o sol, vê as nuvens e vai fazendo o contorno e olha não sei pro que, e aí começa a virar brincadeira o tempo todo né. Isso sim eu acho que acaba virando problema.

*Pesquisadora* – Problema? Então, partindo disso, você acha que existem pessoas que transgridem, que não obedecem esses momentos de brincar?

*Suélen* – A Joana!

*Pesquisadora* – É uma? Mas de um modo geral?

*Suélen* – É... não... temos o... consciência disso né, tanto eu quanto ela. Ela mesma diz: “- Mãe, eu não consegui me controlar”. Então eu... to desde a primeira série, da primeira não, porque primeiro a gente colocou na primeira série, seis anos né. Segunda série, quem sabe?, começa a amadurecer, quem sabe ela comece a perceber a diferença... cá estou, desde a primeira série, esperando esse momento, que ela dê... aquele... saltinho, sabe: “- Agora eu tenho que fazer o que eu tenho que fazer, tenho que prestar atenção, tenho que me concentrar. Agora eu posso brincar”.

Assim, é possível perceber que os discursos de Karen (professora) e Suélen (mãe) apontam uma visão de infância como fase de transição, etapa de um processo maturacional, que deve ser ultrapassada para atingir seu pleno desenvolvimento na fase adulta, cabendo à escola disciplinar a criança para que ela possa viver no mundo dos adultos. Aqui o brincar entra como atividade “natural” da infância, algo que precisa ser controlado, pois, caso contrário, irá prejudicar a criança nas atividades sérias que ela precisa realizar para completar seu projeto de adulto que virá a ser.

Assim há a tentativa de descaracterizar a criança como um sujeito – que como todo sujeito é devir – que se constitui e realiza nas relações mediadas com a cultura e com os outros sujeitos. Tentativa de retirar da criança a possibilidade de participação na construção da cultura, bem como o fato de ser construída pela cultura. Enquanto sujeito de/da cultura o

brincar pode ser entendido como uma forma de linguagem que permite à criança produzir cultura, como apresenta Solange (mãe), o brincar como possibilidade de fala da criança.

*Pesquisadora* – E você vê, você observa crianças que transgridem esses momentos especificados pra's atividades?

*Solange (mãe)* – É, eu vejo, eu vejo que sim. Acho que é bem normal isso aí. [...] dentro da sala de aula, claro que a gente sempre sabe de crianças que transgridem no sentido de fazer outra coisa, se distrai né, e essa é a grande queixa dentro das reuniões, a grande queixa geral, dos professores é de que a criança se desconcentra, de que ela... é... ficam viajando, mas é uma necessidade que elas têm que não tá sendo satisfeita. Então, por um lado elas transgridem uma regra que é externa à elas e que na verdade elas chegaram e a regra já existe, eles não combinaram nada, por isso que eu acho tão interessante pegar justamente o que acontece no brincar que as crianças se reúnem e decidem o que nós vamos fazer e... e... utilizar isso a favor do conjunto né, e impor uma coisa de fora e aí a criança, ela tem que se adaptar e ela acaba transgredindo fora pra não transgredir dentro, porque ela... pra ela, talvez, suportar já a violência de ficar muito tempo estático, fazendo alguma coisa que ela não sabe bem porque e que não tá respondendo ao interesse dela, ao desejo dela. Ela sente isso como uma violência, como uma coisa ruim. Então ela cria escapes, eu acho que ela vai, ela... ela transgride pra dizer que alguma coisa não tá bom.

Assim, Solange (mãe) define o brincar nas proposições colocadas por Vigotski (1998) não como mera atividade que gera prazer na criança, mas como uma necessidade da criança, necessidade essa não reconhecida pela escola e silenciada neste contexto. Solange, então, aponta a transgressão não como negativa, mas justificada em razão da criança não participar na definição das regras instituídas na escola, a transgressão como possibilidade de um sujeito de reivindicação, de resistência, como uma fala/discurso da criança. Solange (mãe) justamente aponta a relação dialógica do brincar/necessidade que deve ser controlado, com o brincar/necessidade como expressão/linguagem da criança. Deste modo, ela traz o brincar como uma possibilidade da criança falar que algo não está legal, que a lógica da instituição a agride, pois o brincar é uma necessidade da criança e essa necessidade não está sendo satisfeita no espaço escolar. Schneider (2004, p.58) contribui com essa discussão apontando que “[...] as

brincadeiras servem como linguagem para as crianças, cujas expressões substituem as palavras”.

Assim, a brincadeira acaba sendo uma forma da criança transgredir a norma imposta a ela, uma atividade de produção de/da cultura, por parte das crianças, uma forma de questionar a realidade posta e se fazer participante das mudanças possíveis nesse espaço. A brincadeira passa a ser uma atividade enunciativa, que se insere numa corrente dialógica com os acontecimentos, com a vida, com o que foi (na possibilidade de ressignificação), com o que é (na eventicidade da atividade), com o que será (por meio da imaginação, da (re)criação). Essa idéia de que o brincar é linguagem para a criança também está presente na fala da professora Karol.

*Karol (professora) – [...] A criança, vamos dizer assim, se nós adultos impormos muito o nosso mundo, nós não estamos deixando espaço pra que ela cresça. E pra criança, ela precisa também impor o mundo dela, o momento que ela tá vivendo. E... a melhor forma que ela tem pra fazer isso é através do brincar. É uma forma dela estar comunicando como que ela tá se sentindo, como ela tá vendo, como é que ela, é... e nós precisamos entender esse momento. Não adiantou nós perguntarmos pra criança com o falar de adultos as coisas que a gente quer dela. É muito mais, digo, muito mais fácil nós entendermos quando ela nos mostra. E a capacidade que ela tem de mostrar através da brincadeira é muito grande.*

Como linguagem, é necessário apontar que o brincar precisa ser escutado, diante dos ditos e dos presumidos, conforme nos fala a professora Karen, pois a capacidade da criança de falar através do brincar é muito grande. Contudo, nem sempre ela é ouvida no que tem a dizer ou nas vozes que se apresentam nessa linguagem, tendo em vista que nós, adultos, geralmente escutamos somente o que é palavra, o que nos é dito por meio da linguagem significada da palavra. Porém, os discursos acontecem por meio de muitos outros signos: a imagem, o som, o traço, o movimento, o brincar.

Entender o brincar como linguagem que se utiliza de outros caminhos que não o da palavra dá a possibilidade de compreender o brincar como lugar de produção de sentidos, de (re)criação do vivido, de imaginação, pois, como bem lembra Vigotsky (2003, p.39) “[...] a imaginação depende da experiência e a experiência da criança vai se acumulando e aumentando paulatinamente com ondas peculiares que a diferenciam da experiência dos

adultos”, necessitando de modos outros de (re)significação e (re)criação que não seja o da palavra.

Assim, o brincar possibilita a construção de outras possibilidades afetivas e cognitivas, outros sentidos que podem promover a estetização do espaço escolar. Acredito, então, ser imprescindível o seguinte questionamento: considerada a possibilidade de estetização do espaço escolar, de (re)criação por intermédio da brincadeira, da brincadeira como linguagem da criança, como se insere a brinquedoteca no contexto escolar? Se a brinquedoteca acaba sendo entendida por alguns sujeitos como espaço instituído/autorizado para o brincar, como ela é significada por esses sujeitos?

## CAPÍTULO 6

### O BRINCAR TUTELADO: A BRINQUEDOTECA COMO UMA POSSÍVEL INSTITUCIONALIZAÇÃO DO BRINCAR

*“As crianças devem brincar onde se pode brincar” (TONUCCI, 2005, p.42)*

Organizei as análises de maneira a deixar a construção dos discursos sobre a brinquedoteca após ter apresentado os sentidos e significados dos sujeitos sobre o brincar na escola, pois percebi que a forma como a brinquedoteca é significada pelos sujeitos está intimamente relacionada à compreensão da inserção do brincar na escola. Como foi apontado, permanece como pano de fundo da cultura escolar investigada uma relação dialógica entre brincar e aprender, ou seja, o brincar, na escola se insere pelo caminho ora pedagógico, como ferramenta do processo didático; ora recreativo, possibilidade da criança dar “vazão” à energias outras que precisam ser contidas/disciplinadas quando se está aprendendo. Outro aspecto que se destaca é a delimitação de lugares/tempos próprios onde se pode brincar e lugares/tempos onde se deve aprender.

Assim, há na escola tempos e espaços onde se pode brincar, sendo que as possibilidades de criação de outros tempos/espaços para o brincar em alguns momentos é visto como indisciplina e em outros momentos como possibilidade de criação/linguagem da criança. Sendo a brinquedoteca um espaço/tempo instituído como outro espaço/tempo para brincar, que desde sua fundação foi marcada pelo paradoxo de ser um lugar para o brincar em um espaço onde o brincar por vezes não é valorizado, interrogo quais as relações entre os sentidos atribuídos a brinquedoteca e os sentidos atribuídos ao brincar na escola?

Gostaria de retomar os objetivos da brinquedoteca, lembrando que esta se propõe a “criar e oferecer um espaço propício para o estudo e desenvolvimento de atividades lúdicas” (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2002, p.3), buscando valorizar a cultura infantil; proporcionar a exploração e criação de diversos materiais lúdicos e cantos temáticos para permitir a representação do imaginário infantil, buscando uma releitura e aproximação do real, estimulação da expressão, desenvolvimento das linguagens, estruturação da subjetividade; proporcionar interação de adultos, crianças, pais e professores e; organizar oficinas de atividades lúdicas para toda a comunidade.

Com esses objetivos, é possível perceber que, em seu projeto, a brinquedoteca é proposta como um espaço de ressignificação e (re)criação para a criança. Mas, lembrando as



afirmações das mães, professoras e crianças da relação dialógica entre o brincar pedagógico/educativo e o brincar/recreativo (que se fundamenta na relação dialógica entre trabalho e lazer, entre ciência e arte), que lugar ocupa a brinquedoteca nessa relação?

*Pesquisadora* – Na escola, tem lugar pra brincar?

*Esmeralda (mãe)* – Na escola tem... tem as quadras lá que eles jogam futebol, tem a aula de educação física. A própria brinquedoteca.

*Amanda (professora)* – Hoje na escola eu percebo que o tempo não é muito voltado pro brincar não.

*Pesquisadora* – Não?!

*Amanda* – Eu percebo. Os tempos são esses do recreio, do brincar e o espaço da brinquedoteca, mas hoje com uma interrogação muito grande [...].

Conforme apontado nas falas, a brinquedoteca primeiramente se apresenta como um espaço instituído para o brincar, assim como o recreio, a entrada e saída da aula e as aulas de educação física e artes. Como espaço instituído para o brincar, cabe problematizar como o brincar se insere na brinquedoteca, pois, conforme apresentado no capítulo anterior, a instituição de tempos/espacos para o brincar respondem à lógica da nossa sociedade onde se primam pelas relações prático-produtivas e prático-utilitárias, sendo que o brincar, se não participa do ciclo produtivo (educativo/pedagógico) passa a ser visto como mal necessário (lazer/recreação) à reposição de energias para as atividades realmente importantes. Posso perceber isso na fala de Solange (mãe).

*Pesquisadora* – É... como um espaço de brincar [brinquedoteca] já que não tem outros lugares pra brincar?

*Solange (mãe)* – É... mas não só de brincar né, é... não sei assim as potencialidades que poderia ter uma brinquedoteca dentro do processo de ensino e aprendizagem, criando desafios, criando jogos novos, e... coisas que mobilizem a criança a ponto de ela pensar que vai pra uma determinada aula de uma matéria qualquer, vai pra explorar determinados brinquedos, vai pra explorar determinadas leituras.

O brincar na brinquedoteca se apresenta com o objetivo de complementar/auxiliar o processo de ensinar e aprender conteúdos presentes na grade curricular. Deste modo, sendo o

professor quem detém o poder de decisão no contexto escolar, à medida que se supõe a ele um saber que a criança não tem, é ele quem deve direcionar e condicionar o brincar na brinquedoteca, tendo em vista que ela se encontra inserida na escola, com uma perspectiva de produção de materiais/conteúdos curriculares. Esse discurso, também é proferido por Esmeralda (mãe):

*Pesquisadora* – Como é que você vê a brinquedoteca dentro da escola?

*Esmeralda (mãe)* – sei lá... eu acho que ele aprende algo lá que não... que é divertido.

*Pesquisadora* – Você pensa que é necessário?

*Esmeralda* – Ah, eu acho necessário, porque lá na pracinha, vai todo mundo lá... e na brinquedoteca, pelo que eu entendo que ele [Flávio] comenta, é aquela turma que vai ser... que vão prestar atenção, que vão passar algo pra eles.

É possível perceber o quanto a lógica apontada por Lafargue (1977) de que o trabalho (ensino) é a base da nossa sociedade está presente no discurso de Esmeralda (mãe) que, por mais que não conheça os objetivos da brinquedoteca no espaço escolar, os presumidos (Bakhtin, 2004) apontam para ela que o brincar na brinquedoteca, por estar em uma escola, é um tempo/espaço onde se deve ir para aprender algo, lugar/tempo onde alguma aprendizagem de conteúdo é produzida. Por mais que apareça a incerteza “acho que”, na fala de Esmeralda (mãe), essa incerteza é produtora da certeza de que por estar a brinquedoteca num espaço escolar ela deve possibilitar a aprendizagem de conteúdos da grade curricular.

Desse modo, é possível entender como os discursos se entrelaçam na medida em que tanto Esmeralda (mãe) quanto Solange (mãe) apontam a importância do brincar para a criança, conforme já discutido no capítulo anterior, importância essa dada conforme o adjetivo educativo é atribuído a esse brincar. Isto é, por mais que os sujeitos considerem que o brincar na escola é a possibilidade de a criança criar, de se expressar (como uma linguagem), apontam a necessidade de que esse brincar se faça pedagógico no espaço escolar.

Entretanto, a relação dialógica aprender X brincar (trabalho X recreação) também é presente na fala de Esmeralda (mãe) quando ela afirma que **aprende algo lá que é divertido**. É esse brincar como diversão que Sabrina (criança), filha de Solange, apresenta sobre a brinquedoteca, criticando esse espaço.

*Pesquisadora* – E o que tu gostaria que mudasse [na brinquedoteca]?

*Sabrina (criança)* – Tava esperando pra responder isso. Na brinquedoteca assim, quando a mãe pergunta o que a gente fez na brinquedoteca, “-Ah, brinquei”, não tem mais o que dizer. Devia ter outras atividades lá, né, pra gente dizer que fez.

*Pesquisadora* – Você acha que os pais não deveriam perguntar o que fez?

*Sabrina* – Não, eu acho que tinha que ter outras atividades assim, não só brincar.

*Pesquisadora* – É isso que deveria ser diferente?

*Sabrina* – É, porque a gente vai dizê pra mãe e pro pai que brinca, mas não do que brinca né, vai dizer tudo o que a gente brinca, então devia ter outras atividades, pesquisa assim né.

*Pesquisadora* – E você acha que a gente aprende na brinquedoteca?

*Sabrina* – Acho que não, porque é só brincar né, não tem outras atividades assim pra aprender.

Primeiramente, no que se refere a essas afirmações de Sabrina (criança), cabe considerar os lugares sociais ocupados no momento da entrevista, pois a fala dela diz da expectativa em relação à pesquisa e a pesquisadora, considerando a entrevista como espaço de sua fala, onde ela pode ser ouvida e, quiçá, suas reivindicações levadas às pessoas responsáveis pela implantação das mudanças que ela considera necessárias.

Sabrina (criança) também aponta a contradição entre brincar e aprender: na brinquedoteca não se aprende **porque é só brincar né**, não tem pesquisa e outras atividades de aprender, como complementa em sua fala “a biblioteca a gente estuda, na brinquedoteca a gente brinca. Aqui na biblioteca tem que fazer silêncio, na brinquedoteca não, a gente corre, brinca” (Sabrina – criança). Além disso, Sabrina (criança) aponta um constrangimento quando afirma que não tem o que contar para os pais sobre o que faz na brinquedoteca, como se realmente esse tempo/espço fosse perda tempo, pois a criança acaba por ter obrigação de relatar aos pais o que fez na escola e se preocupa em dizer que brincou, pois brincar passa a ser entendido como não-fazer.

Sempre necessitamos do reconhecimento de um outro, sendo que o brincar só poderá ser reconhecido como importante no contexto escolar se assim o for reconhecido por muitos outros. Conforme Vigotski (2000, p.24) afirma, “através dos outros constituímos-nos”, de maneira que precisamos sempre do reconhecimento de um outro para constituirmos-nos como

sujeitos. Bakhtin (2003) também fala da necessidade estética que temos do outro que nos dá um acabamento, uma estética da alteridade. Essa compreensão aponta a necessidade que sentimos desse outro e de seu reconhecimento, necessidade essa que Sabrina justamente aponta, ao afirmar que não sabe o que dizer a seus pais sobre o que é reconhecido como não-fazer (o brincar) em um espaço de fazer (aprender).

Assim, aparece novamente a lógica da disciplina, da racionalização, do silêncio, do planejamento, da necessidade de delimitação de um objetivo a ser perseguido como imprescindível para o aprender, conforme argumenta Dauster (1992, p.35), “[...] na perspectiva das crianças, [a escola] deveria ensinar a ler, escrever e contar, além de ter um cunho profissionalizante. Em outras palavras, o significado da escola é alfabetizar e profissionalizar”. A lógica presente é a da produtividade, faz-se isso para alcançar aquilo, “[...] a escola é importante, [porque] o trabalho é importante” (DAUSTER, 1992, p.35), busca-se um produto fim para a produção escolar.

Entretanto, no brincar esse “fim” não está previsto, é uma atividade não orientada para uma aprendizagem de conteúdo curricular, é atividade onde o imprevisto se apresenta. Questiono se não seria justo a condição do brincar como uma atividade que ganha sentido no seu próprio acontecer, o que a faz “insuportável” no contexto escolar?

Acredito que se volta à dicotomia ciência X arte, nas discussões apontadas por Da Ros (s/d), onde o científico é tido como espaço de sistematização dos conhecimentos e dos processos que permitem novas descobertas e novos saberes, e a arte como as dimensões subjetivas, pulsante e irradiantes da existência humana.

Entendendo a lógica proposta por Sanchez-Vazquez (1997) da forma como as relações prático-produtivas e prático-utilitárias estão sendo valorizadas em nossa sociedade, é possível compreender que a fala de Sabrina (criança) vem ao encontro do que Brougère (2004, p.223), ao considerar a importância dada ao adjetivo educativo, afirma que este acaba por ser intrínseco a certos brinquedos porque “[...] a tal ponto a infância é, hoje em dia, marcada pelo investimento educativo dos pais e de toda a sociedade, com o risco de ocultar os outros aspectos desse período da vida”.

Dessa maneira, notadamente a relação da brinquedoteca no espaço escolar, para crianças, mães e professoras, deve vir acompanhada de atividades que promovam a aprendizagem, contudo, essa aprendizagem é tida como aquela advinda da disciplina e da lógica da ciência moderna. Torna-se, assim, impossível aprender/desenvolver-se de maneira outra que não seja pela primazia a razão.

Como afirma Gaya (2006, p.251),

nas escolas de nosso tempo, o corpo [e todas as outras possibilidades de relação sujeito/mundo que não sejam por meio da razão], considerado como *res extensa*, permanece passivo, disciplinado e distante dos interesses de uma pedagogia predominantemente intelectualista. Enfim, o corpo não vai à escola; as principais correntes epistemológicas sobre a origem do conhecimento, da mesma forma, limitam-se a expressões de um conhecimento predominantemente racional, dessa forma o corpo permanece ausente de interesse epistemológico. É o cérebro num barril [...].

Assim, todas as possibilidades de aprendizagem/desenvolvimento, no contexto escolar, ficam restritas aquelas oriundas da racionalidade e padronização da modernidade, da produtividade e utilitarismo da sociedade capitalística, (im)pedindo vivências/experiências outras. Acredito que as colocações de Maheirie et al (2006, p.251) de que no contexto de escolarização formal “[...] geralmente não há espaço para novos sentidos e olhares, bem como para processos de imaginação e criação”, corroboram com os discursos apresentados pelos sujeitos.

Porém, essa leitura não é consensual, pois algumas das pessoas entrevistadas apontam em seus discursos a brinquedoteca como espaço de criação, contrapondo-se ao que acontece no espaço escolar de modo geral.

*Suélen (mãe)* – Separei bem a sala de aula da brinquedoteca. [...]. Aqui [sala de aula] eu tenho que entrar e me concentrar né. É... matérias né, que são... mais científicas. E lá [brinquedoteca] não! Lá eu posso criar, lá eu posso... né.

*Karol (professora)* – [A brinquedoteca] vai ser um espaço onde eu [criança] vou ter mais liberdade de criar? Vai! Isso eu tenho que deixar esclarecido pra criança. Isso tem que deixar esclarecido pra criança né. E esse espaço é um espaço realmente mais destinado pra que a criança crie.

*Pesquisadora* – E o que você mais gosta da brinquedoteca?

*Sabrina (criança)* – Gosto da fantasia, das roupas, assim como eu gosto de criar muito, eu gosto da fantasia, dá pra criar.

É possível perceber, na fala de Suélen (mãe), que o espaço da brinquedoteca contrapõe-se ao espaço da sala de aula por sua possibilidade de criação, ou seja, na brinquedoteca, por não ter as amarras características das salas de aula em sua lógica

conteudista, existe a liberdade para se (re)criar, ressignificar, produzir sentidos outros para o vivido/experienciado. Axt e Elias (2004, p. 18) argumentam que

a aprendizagem escolar, concebida como transmissão de informações/conhecimentos, é marcada por pontos de partida e pontos de chegada previamente definidos. Movimento supostamente homogêneo, funcionando como elemento disciplinador, a partir de uma idealidade totalizante que deve responder a uma certa ordem e a uma determinada disciplina com vistas a atingir determinados resultados,

de maneira tal que, denuncia a realidade ainda presente no contexto escolar, como se na sala de aula não fosse possível criar. A professora Karol também concorda com Suélen (mãe) e com Sabrina (criança) quando traz intrínseco nas suas falas a idéia de que a brinquedoteca na escola é o espaço onde a criança tem liberdade de criar.

Contudo, penso ser interessante analisar essa fala de Sabrina (criança) com outras falas suas, pois, ao mesmo tempo em que aponta que gosta da fantasia na brinquedoteca porque ela lhe permite criar mais, argumenta que a brinquedoteca deve ser diferente, pois lá não é possível aprender, porque lá só se brinca. Penso ser essa a fala que melhor traduz a relação dialógica do brincar/aprender (ciência/arte, trabalho/recreação) apontada nos discursos dos sujeitos entrevistados.

É interessante questionar por que, então, criar uma brinquedoteca – uma possibilidade de (re)criação da criança, dentro de um contexto escolar onde, aparentemente, as relações são rígidas e determinísticas? Penso que esse questionamento é respondido pelas professoras Amada e Karol quando elas apontam a brinquedoteca como lugar da inversão da lógica escolar de direcionamento das atividades sempre pelo professor.

*Amada (professora)* – [A brinquedoteca] é a possibilidade das crianças tomarem suas decisões, de brincar de uma forma prazerosa, mas sem direcionamento do professor. Aulas, das cinco aulas que ela tem, nós professores é que direcionamos. E esse [brinquedoteca] é o espaço da criança. Então eu acho que essa inversão, esse espaço dela, pensado pra ela, organizado pra elas, onde elas decidem o que brincar, como brincar, com quem brincar, é o grande trunfo.

*Karol (professora)* – [...] Então tem um horário que a criança vai pra brinquedoteca realmente... deixa ele, nesse horário, ele fica mais a vontade, entende. A criança, o professor tá junto, o professor participa, mas o professor não participa como ele... ele determinando, entende.

[...]

*Pesquisadora* – Diferente de um espaço de sala de aula, por exemplo?

*Karol* – É, geralmente no espaço de sala de aula já é mais determinado.

*Pesquisadora* – Mesmo a questão da brincadeira [na sala de aula]?

*Karol* – É, mesmo a questão da brincadeira também, porque vai fazer parte de uma atividade né.

Pode-se perceber que essa possibilidade da brinquedoteca como espaço de (re)criação, de negociação, de liberdade de expressão da criança, apontado nas falas das professoras, acaba por se constituir, nesse sentido, em um espaço que questiona a lógica da escola, possibilitando à criança produzir sentidos outros aos espaços institucionalizados onde ela se encontra inserida. Tanto o é que as professoras complementam suas falas trazendo o espaço da brinquedoteca como lugar de expressão da criança, onde ela pode falar dela mesma, lugar onde o professor pode aprender com a criança.

*Karol (professora)* – Olha só, a criança, vamos dizer assim, se nós adultos impormos muito o nosso mundo, nós não estamos deixando espaço pra que ela cresça. E pra criança, ela precisa também impor o mundo dela, o momento que ela ta vivendo. E... a melhor forma que ela tem pra fazer isso é através do brincar. É uma forma dela ta comunicando como que ela ta se sentindo, como ela ta vendo, como é que ela é... e nós precisamos entender esse momento. Não adianta nós perguntarmos pra criança com o falar do adulto as coisas que a gente quer dela. É muito mais, fica muito mais fácil nós entendermos quando ela nos mostra. E a capacidade que ela tem de mostrar através do brincar, da brincadeira é muito grande.

*Pesquisadora* – Durante a tua fala eu fui vendo que você distingue esse brincar da brinquedoteca de uma atividade direcionada. E que esse brincar na brinquedoteca seria um brincar mais livre, é isso? É nesse sentido que você trabalha?

*Amanda (professora)* – É, ele é livre no sentido de que a criança vai decidindo do que ela vai brincar, com quem e quando. E... na minha função de professora, ele é importante porque ele me dá elementos de como fazer minhas intervenções.

Notadamente perpassa nos discursos das professoras a brinquedoteca como contexto de linguagem (assim como também o brincar foi apontado como linguagem nas discussões do capítulo anterior). A própria presença física da brinquedoteca pode ser tida como uma linguagem à medida em que possibilita um espaço organizado com brinquedos dentro da escola – espaço tido como lugar de trabalho – permitindo a construção/criação de outros sentidos. E como linguagem, o brincar se faz como processo de significação da realidade vivida, onde a criança aponta seu modo de compreensão daquilo que a faz sujeito. Desse modo, efetivamente se contrapõe à lógica institucional de direcionamento do professor, onde o professor ensina e a criança aprende, ou como Algebaile (1996, p.122) aponta, uma lógica onde

a escola oferece muito pouco espaço para as crianças expressarem seus anseios, alegrias, medos, angústias, prazeres, enfim, suas vidas. Há pouco espaço e tempo para o diálogo entre educadores e educandos, para ambos narrarem as suas experiências. A linguagem está encarcerada, cristalizada, fossilizada. Ela é a oficial, a dominante, a que privilegia a norma lingüística, a correção ortográfica e gramatical, em detrimento da linguagem como significado para o educando [...].

Linguagem é entendida geralmente somente como verbal, palavra, obliterando a possibilidade de compreensão de outros modos de linguagem, outros modos de significação do mundo, esquecendo-se da linguagem gestual, imagética, musical, etc.. A brinquedoteca propõe, então, uma lógica onde a criança tem a possibilidade de ensinar e o professor aprender. Abre para o sentido de escola como espaço de formação mútua, de alteridade. Dá voz à criança para que produza, através do brincar, discursos sobre si, sobre suas experiências, seus vividos, valorizando essa forma de comunicação, entendendo que durante a atividade de brincar a criança encontra-se em desenvolvimento/aprendizagem não de conteúdos curriculares, mas de formação enquanto sujeito humano, produto e produtor da cultura. Possibilita, por sua vez, ao professor um espaço de conhecer as crianças, encontrar-se com elas, dialogar com elas, colocar-se em um lugar onde pode aprender com a criança, permitindo-se escutar aquilo que elas têm a dizer, a ensinar de si e a mostrar sobre a forma como significam o mundo.

Essa provocação à lógica dominante não é, entretanto, tão facilmente aceita no espaço escolar. Cabe lembrar que o horário da brinquedoteca, que no início do projeto era no período da aula, ou seja, durante as aulas de Língua Portuguesa, foi transferido para o contra-turno, o que pode denotar o quanto a brinquedoteca, com suas características físicas e simbólicas provoca e perturba a instituição escolar. Conforme Axt e Elias (2004, p.23) lembram, a escola comporta



comportamentos, atos corretos, metodologias, currículos pré-determinados, conhecimentos sistematizados e transmitidos numa ordem crescente e verticalizada. Regras que incluem também a premissa do dever evitar o conflito, seja nas relações interpessoais, seja no processo de apreensão dos conteúdos, das normas. Uma aprendizagem lógica das significações dominantes: repetir o que foi descoberto, reproduzir experiências já feitas, estudar regras e postulados, evidenciar certezas,

ou seja, a lógica da repetição, não havendo espaço, geralmente, a criação, para novos olhares e novos sentidos, de maneira tal, que a professora Karol aponta a mudança de horário da brinquedoteca, que passou a ser trabalhada fora do espaço/tempo institucionalizado para o aprender.

*Pesquisadora* – Eu queria que tu falasse um pouquinho a respeito de quem é que determina esse tempo e esse espaço pra brincar...

*Karol (professora)* – A escola, ela disponibiliza um espaço que é anexo à biblioteca, que é a brinquedoteca. Então quando foi fechado o conteúdo programático, a questão do quadro de horas/aula... a gente fecha direitinho, porque você tem que trabalhar as disciplinas, tudo acaba fechando direitinho, entende como é que é? Então é... tipo assim, você tem o horário também da biblioteca pra trabalhar, enfim. Aí optamos em trabalhar a brinquedoteca num horário à parte, no caso... no horário contrário, aí no caso eles tem oficinas a tarde, duas vezes por semana, dois grupos diferentes trabalham oficinas. Então nesse horário de oficinas é onde a gente disponibilizou a brinquedoteca.

A fala de Karol (professora) denota dois pontos interessantes. Em primeiro lugar observo que Karol aponta as dificuldades de inserção do brincar no espaço escolar, um brincar entendido como linguagem, como (re)criação, um novo sentido à lógica institucionalizada. Mas ao indicar essas dificuldades, ora Karol se distancia da sua participação – “a escola disponibiliza” – como se ela não fizesse parte dessa instituição escolar e fosse co-responsável pelas decisões em relação à brinquedoteca; ora se aproxima e se assume como sujeito partícipe na construção da cultura, afirmando que “[...] a gente disponibilizou a brinquedoteca”. Assim, é possível perceber que no seu discurso a professora Karol fala de si, pois a medida que a escola disponibiliza o espaço brinquedoteca, é ela e outros (anônimos) que decidem quando (tempo) a brinquedoteca deve ser freqüentada.

Nessa perspectiva, a determinação do tempo/espaço para o brincar não é uma determinação verbal, mas sim posta pela disponibilidade do espaço, pela arquitetura da escola.

Abramovich (1983) lembra que brincar é um verbo que a cidade escondeu das crianças, denotando o quanto a arquitetura das cidades (im)pede a atividade de brincar. Já dentro da escola pesquisada, arquitetonicamente há um espaço para o brincar. Porém, o tempo determinado a essa atividade é que fica a critério da determinação dos professores e autoridades da escola.

Cabe retomar a fala da professora Amanda sobre o fato de a brinquedoteca estar como uma interrogação, problematizando o fato de este tempo/espaço estar no contra-turno. Essa consideração da professora Amanda também traz o entendimento de que uma atividade posta em contra-turno perde seu valor, seu lugar, sua importância.

Nesse contexto, como fica, então, entendido o tempo/espaço da brinquedoteca na escola? Aqui outra contradição se faz presente, mas também dialógicamente articulada. Retomando as discussões apresentadas no capítulo anterior, sobre a necessidade de produção, de gerar produtos no trabalho escolar, o que relega o brincar a uma atividade desnecessária, suscita problematizações a respeito da função social da escola, atualmente demarcada pela produção de futuros adultos à serviço do projeto capitalista, ou seja, adultos que estarão no mercado, seguirão regras, produzirão coisas e pensamentos em prol do progresso e desenvolvimento.

Dentro dessa lógica, as mudanças de horários e usos da brinquedoteca do Colégio de Aplicação são justificadas pela escola, seu conjunto de professores, pais e alunos. A brinquedoteca acaba por significar espaço/tempo desnecessário, espaço/tempo sem finalidades práticas imediatas, espaço/tempo desperdiçado. Essa compreensão aparece nas afirmações das crianças quando estas apontam a brinquedoteca como uma “perda de tempo” na medida que não se aprende nada. Mas estas mesmas crianças afirmam que esse tempo/espaço se constitui como um tempo a mais para brincar, já que pouco tempo se tem para brincar na escola.

*Pesquisadora* – Sobre a brinquedoteca, o que você acha de ter uma brinquedoteca na escola?

*Flávio (criança)* – Eu acho legal porque tem mais um momento pra... se divertir.

*Pesquisadora* – O que que tu acha de ter uma brinquedoteca na escola?

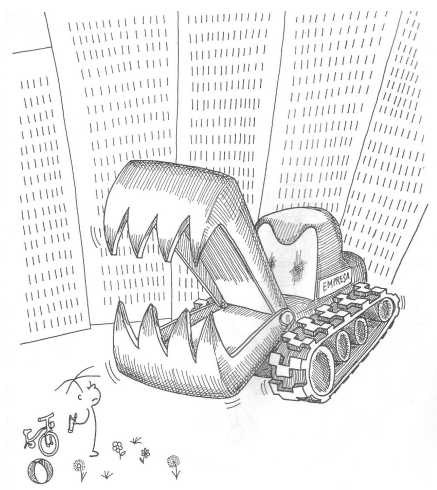
*Sabrina (criança)* – É bom porque a gente tem pouco tempo pra brincar, na brinquedoteca tem mais tempo. São quarenta e cinco minutos.

*Pesquisadora* – O que faz com que você goste de ir lá [brinquedoteca]?

O que faz com que tu vá na brinquedoteca?

*Joana (criança)* – Porque lá eu tenho tempo pra brincar.

Assim, a brinquedoteca passa a ser entendida como a possibilidade de se ter mais tempo para brincar na escola, o que remete ao questionamento de como estão organizados os tempos/espacos das crianças, não só dentro da escola, para que estas reivindiquem mais tempo/espaço para brincar. Penso que Tonucci (1997, p.157) aponta pistas sobre essa realidade, localizando a criança na cidade e a necessidade de que ela resista ao processo de urbanização que lhe retira os tempos/espacos para brincar.



(TONUCCI, 1997, p.157)

Também é importante retomar os apontamentos dos sujeitos entrevistados, da brinquedoteca em seu sentido paradoxo de ser uma presença – física e simbólica – que provoca a lógica institucional. A brinquedoteca, assim como o próprio brincar na escola, por vezes confinada – espaço de aprendizagens de conteúdos escolares -, por vezes espaço para (re)criação, ressignificação, aprendizagens outras, de outros sentidos para a instituição escolar, de diversão, de brincadeira.

Essa dialogia de sentidos aponta, justamente, para um não fechamento da significação da brinquedoteca no espaço escolar, mas sim, para a abertura que ela proporciona para os sujeitos inseridos nessa instituição, partícipes da construção dos sentidos ali (re)produzidos, responsáveis pela (re)criação das realidades vividas, pelo (im)pedido do brincar dentro da escola, como possibilidade, enquanto estetização das relações instituídas, de sua (re)invenção.

"[...]  
O menino maluquinho  
Pegava todas!

Mas  
Teve uma coisa que ele  
Não pode pegar  
Não deu pra segurar  
Embora ele soubesse transá-la  
Como um milagre

O menino maluquinho  
Não conseguiu segurar o tempo!

E aí, o tempo passou.

E, como todo mundo,  
O menino maluquinho cresceu.

Cresceu  
E virou um cara legal!

Aliás,  
Virou o cara mais legal  
Do mundo!

Mas, um cara legal, mesmo!

E foi ai que  
Todo mundo descobriu  
Que ele  
Não tinha sido  
Um  
Menino  
Maluquinho

Ele tinha sido era um menino feliz!"

(Menino Maluquinho - ZIRALDO, 1998)

## ENCERRANDO A PESQUISA, ABRINDO SENTIDOS...

*“É apenas o evento único do Ser no processo de realização que pode constituir essa unidade única; tudo que é teórico ou estético deve ser determinado como um momento constituinte do evento único do Ser, embora não mais, é claro, em termos teóricos ou estéticos” (BÁKHTIN, 1993, p.20).*

Foi a expectativa por uma escola onde as crianças possam aproveitar a possibilidade de brincar que me moveu a realizar esta pesquisa. Quando ouvi falar de uma brinquedoteca dentro de uma escola de Ensino Fundamental, constando como parte do currículo da instituição, me empolguei, acreditando na possibilidade de uma escola diferente; uma escola que estivesse ouvindo as crianças e as pesquisas que vêm sendo realizadas, investigações essas que apontam a importância de que a escola abra espaço para a brincadeira.

O que pude, então, tecer de considerações após essa empreitada? Quais dos meus objetivos consegui atingir? De que maneira a brinquedoteca é significada pelos sujeitos que são parte/participam da realidade escolar?

Primeiro ponto que gostaria de destacar foi a dificuldade de quebrar com a lógica dicotômica nas análises, por acreditar que os discursos dos sujeitos seriam lineares e harmônicos (convergentes), como se cada sujeito fosse trazer na sua produção discursiva somente uma perspectiva, uma possibilidade; reconheci, com a pesquisa que na verdade os discursos são polifônicos, trazem várias vozes divergentes e opostas.

Desse modo, entender a relação dialógica produzida nos discursos entre o brincar e o aprender na escola foi primordial, pois permitiu perceber que o brincar se apresenta na lógica da racionalidade, da disciplina e do trabalho, mas também na lógica da recreação, da diversão, do lazer. Assim, o brincar é visto como sendo direcionado pelo professor, como brincar educativo, e também é visto como sendo autorizado pela instituição escolar (entrada e saída das aulas, intervalo/recreio, aulas de educação física e artes).

Nesse sentido, a brinquedoteca, para as mães, crianças e professoras, acaba também constituindo-se na lógica institucional, pela afirmativa de que as crianças devem aprender algum conteúdo nesse espaço, seja criticando o não direcionamento dado ao brincar, ou trazendo o presumido no sentido de não conhecer a brinquedoteca, mas supor que por ela estar inserida em uma escola deva promover a aprendizagem de determinados conteúdos.

Lafargue (1997) e Sanchez-Vazquez (1999) auxiliam nessa discussão apontando o lugar ocupado, respectivamente, pelo trabalho e pelas relações prático-produtivas e prático-utilitárias em nossa sociedade, no sentido de marcar os discursos dos sujeitos inseridos na

instituição escolar, de tal modo, que o brincar passa a ser mal visto e mal compreendido nesse espaço. Também Brougère (2004) contribui no entendimento desse discurso ao apontar que os investimentos educacionais dos pais e da sociedade sobre a criança acabam por valorizar somente aquele brincar seguido do adjetivo pedagógico/educativo.

Mas o brincar na lógica prático-produtiva/prático-utilitária, tem seu contraponto no brincar/divertimento, recreação, apontado, muitas vezes como facilitador da aprendizagem, possibilidade outra da criança aprender os conteúdos, por ser mais divertido/descontraído. Assim aparece o sentido que Oliveira e Francischini (2003) denotam do brincar como simples recreação e que aparece nos discursos de mães e professoras como uma verdadeira reanimação, no significado literal dessa palavra.

Essas considerações permitem perceber a alteridade do processo de constituição do sujeito, que se faz na atividade, de reconhecimento por um outro, pois o brincar só poderá ser tido como importante quando for assim reconhecido.

Essa dicotomia entre brincar X aprender se reflete e refrata na dicotomia entre aluno X criança que foi indicada nos discursos dos pais e professores. Assim, parece que aprender de maneira séria, disciplinada e produtiva cabe ao aluno; já o brincar serve à criança, uma maneira de se expressar, uma atividade “natural” da infância. Essa discussão denota o quanto lugares sociais são negociados nas relações que estabelecemos (NUERNBERG, 2002) e os modos como constituimo-nos sujeitos na atividade ao mesmo tempo em que construímos a atividade.

A criança se faz aluno (com suas obrigações, deveres e direitos) na relação com a pessoa que se faz professora e com os muitos outros instituidores desses lugares sociais, pois ao ser reconhecido o sujeito se reconhece, apropriando-se dos sentidos do seu fazer e do seu lugar no mundo. A atividade se torna mediadora do devir, por meio da qual arranjam-se modos particulares de ver e agir na realidade.

O brincar, então, é também apontado como linguagem da criança, possibilidade de expressão, de ressignificação e (re)criação, sendo a brinquedoteca lugar de inversão da lógica institucional de direcionalidade do professor na medida em que permite à criança (re)criar suas vivências, expressar-se, ensinar ao professor. A brinquedoteca acaba por se constituir como possibilidade de outros afetos, outros sentimentos, outros sentidos para a instituição escolar. Entretanto, enquanto linguagem cabe lembrar o que Bakhtin (2004) pondera, de que essa se faz na interação social, precisando de um outro que signifique, dê sentido aquilo que está sendo dito.

De novo, é possível perceber a contradição, pois, na medida em que o brincar se faz linguagem, questiono não está acontecendo um diálogo de surdos, ou como Algebaile (1996,

p.123) enuncia, “e a escola com tão pouco espaço! Tão pouco tempo! Que desperdício de vidas! Que descaso com as narrativas! Que ausência de ouvintes!”. Parece-me que mães, crianças e professoras não conseguem promover um encontro de suas vozes, não se entendem como sujeitos que são produtos, mas também produtores da cultura institucional da qual participam.

Naturaliza-se, na instituição escolar, a cultura da escola, como se a estrutura, organização, tempos/espacos e compreensões do que é a escola fossem assim *ad eternum*, como se não houvesse a participação dos sujeitos nessa cultura viva. A cultura escolar constitui os discursos dos sujeitos, mas os sujeitos constituem a cultura escolar, sendo partícipes dessa produção discursiva por opção e não por falta dessa.

Maheirie et al (2006) contribuem com essas reflexões quando afirmam que a escola não é vista em sua possibilidade de criação, que se há muitas dificuldades em se construir novos olhares e novos sentidos no ensino sistematizado. Esse é outro sentido que perpassou os discursos dos sujeitos dessa pesquisa, a sala de aula como lugar de repetição, de *absorção* do conhecimento científico, oposto aos processos de criação, que acabam por se restringir às disciplinas de artes e de educação física, tidas como disciplinas menos sérias, onde o corpo se faz presente, com a possibilidade de movimento, de brincar.

Essa cisão produção do conhecimento X imaginação/criação também foi apontada como distinção dos espaços escolares, onde o aprender em sala de aula é o caminho para a *absorção* dos conteúdos repassados, ditos científicos, e o criar fica a cargo do brincar, possível de ser realizado nas disciplinas de educação física e artes. A brinquedoteca, por também ser um espaço diferenciado do de sala de aula, também ficou entendida como lugar para a (re)criação e ressignificação, o que faz questionar o modo como as relações de ensinar e aprender vêm sendo entendidas e significadas pelos sujeitos.

Nesse sentido, pondero que Zanella (2006) contribui ao apontar a realidade das relações de ensinar e aprender, mas indicando uma possibilidade de (re)criação por meio da relação estética dos sujeitos com o mundo, propiciando a estes contato com outras linguagens, outras lógicas, sendo o brincar uma outra linguagem possível na escola, uma possibilidade de (re)criação e ressignificação desse espaço, de ruptura com o já instituído, de estetização das relação de ensinar e aprender.

Nesse caminho, de criação que o brincar possibilita, de ruptura com o instituído, o brincar foi apresentado, também, nos discursos dos sujeitos como possibilidade de transgressão às normas postas. O brincar se apresentou como inventividade e criação, contrapondo-se a

repetitividade do trabalho escolar, possibilidade de reivindicação, resistência à uma dada ordem social imposta.

Assim, a transgressão foi indicada como a possibilidade de criação de tempos/espços outros para o brincar. Quais, então, os tempos espaços instituídos para essa atividade na escola? Os discursos apontam que os tempos/espços para o brincar na escola se restringem ao recreio/intervalo, entrada e saída da aula, aula de artes e educação física e a brinquedoteca. Mas como esses tempos espaços são percebidos pelos sujeitos também apresenta-se na contradição dialógica entre ser o brincar uma perda de tempo, mas a brinquedoteca ser a possibilidade de ter mais tempo para brincar. Assim, acabou por ser imprescindível compreender a dialogicidade dos espaços/tempos, pois novas práticas – como a brinquedoteca – trazem consigo velhas concepções (brincar na lógica prático-produtiva/prático-utilitária), mas as velhas concepções dão condição de possibilidade para as novas práticas.

O brincar na escola implica uma outra compreensão ética, mas também estética do espaço escolar. Será que a sala de aula permaneceria a mesma? Será que as relações, os corpos, transitariam, aconteceriam, como acontecem hoje? O espaço/tempo do brincar, ainda é construído como um espaço isolado, à parte como pensar em integrar? A brinquedoteca seria uma maneira? De outra forma, esta discussão acerca da construção de espaço/tempos do brincar na escola nos leva não somente a almejar crianças criativas, mas também críticas. Há uma postura política, ética e estética no brincar na escola. Acredito que, nesse sentido, a presença da brinquedoteca no espaço escolar se justifica, pois possibilita o estranhamento, o desconforto, a contradição necessária a emergência de novas práticas, de novos olhares; contrapondo-se as certezas.

Algebaile (1996) contribui ao considerar que a criação de tempos/espços para o brincar na escola perpassa pelo desejo do professor de brincar com as crianças, ou de permitir que elas brinquem. Essa observação é bem posta, na medida em que uma das professoras denuncia, justamente, que os sujeitos que mais têm cristalizado os tempos/espços para brincar e os tempos/espços para aprender dentro da escola são os próprios professores.

Para além disso, não posso deixar de marcar o quanto o pesquisador se constitui como pesquisador ao longo do trabalho e na relação com o outro, sujeitos participantes do processo de pesquisa e co-autores dessa produção. A entrevista se estabelece como possibilidade de transformação, uma possibilidade de ressignificação da realidade, tanto por parte do sujeito entrevistado, quanto do próprio pesquisador, a possibilidade de enriquecer-se no e com o outro.

Desse modo, a pesquisa possibilitou uma transformação do meu olhar também, da minha lógica, me permitiu ressignificar os meus vividos e experienciados. Durante as



entrevistas e, posteriormente, nas análises, fui percebendo a dificuldade que tinha de quebrar meu olhar, conseguir fazer o estranhamento do que havia se tornado para mim paisagem, naturalizado-se dentro da instituição escolar. Isso porque também me formei em uma escola, também sou produto e produzi uma escola, tendo os meus presumidos nessa relação, que acabavam por dificultar o próprio processo de escuta – por ouvir o que queria ouvir – e de escrita – do que para mim estava claro e evidente, tentativas de dizer o indizível. Cheguei à escola acreditando que a brinquedoteca seria a “mocinha” (boa) e a escola a “bruxa malvada” (ruim), quando na verdade, fui percebendo que esses lugares circulam nos discursos – nem a brinquedoteca é de todo “boa”, nem a escola é toda “ruim”, pois a brinquedoteca pode se constituir num espaço de institucionalização do brincar e a sala de aula pode ser um espaço de estetização das relações de ensinar e aprender, dependendo dos sujeitos que constituem essas relações e por elas são constituídos e do modo como a fazem.

Ademais, penso ser importante a discussão metodológica de ouvir as vozes presentes nos discursos das crianças, de suas mães e professoras, a medida em que ouvir esses sujeitos permitiu perceber como seus discursos são entrelaçados, seja pela concordância ou pela dissonância, de maneira dialógica entre si, bem como pelos discursos que nos circundam. Como bem lembra Brait (1996, p.77) “[...] a linguagem não é falada no vazio, mas numa situação histórica e social concreta no momento e no lugar da atualização do enunciado”, o que permite entender que os discursos foram construídos na relação de entrevista.

Essa compreensão é imprescindível, pois é evidente em muitas falas como o que foi dito estava marcado pelo lugar que cada um de nós, sujeitos da entrevista, ocupávamos naquele momento, seja na relação direta, entrevistador/entrevistado, seja na relação indireta, entre os sujeito entrevistados e sua família, seus filhos, amigos, com a sociedade, com a escola, etc. Sobre isso Fiorin (2006, p.173) afirma que “[...] não há uma neutralidade na circulação de vozes. Ao contrário, ela tem uma dimensão política. As vozes não circulam fora do exercício do poder; não se diz o que se quer, quando se quer, como se quer”.

Desse modo, é impossível não aparecerem contradições e dissonâncias como constitutivas dos discursos, pois são essas que nos indicam que as relações estabelecidas no diálogo são essencialmente contraditórias, por ora divergentes.

Em específico, gostaria de deixar minhas considerações sobre a necessidade de entender que as crianças possuem outras linguagens e as dificuldades que temos em ver e, principalmente, ouvir essas linguagens diferentes. Esta problemática indica a importância de que outros métodos de investigação com crianças sejam criados, métodos que possibilitem ouvir as diferentes linguagens que as crianças produzem.

Penso, então, não ter esgotado as possibilidades de sentidos atribuídos ao brincar na escola e a brinquedoteca nesse espaço/tempo, mas ter contribuído numa tentativa de apontar uma outra possibilidade para o brincar na escola, e conseqüentemente para o lugar ocupado pela brinquedoteca nesse contexto, o brincar como uma possibilidade de estetização das relações, de (re)invenção das práticas institucionais, de quebra da lógica posta na escola, de um novo modo de relação com as pessoas e com o mundo.

Mas, como na epígrafe (BAKHTIN, 1993) deste capítulo, não posso deixar de marcar que toda essa produção é parte de um todo (refratando e refletindo esse todo), não dando conta da eventicidade do vivido dos sujeitos envolvidos na pesquisa (inclusive eu) e nem da experiência do momento de entrevista. Contudo também entendo que o fim de uma obra/produção (seu fechamento) é o que possibilita a abertura para outros sentidos, para outras possibilidades e ressignificações. Fica, então, o convite.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F.. Brincar, um verbo que a cidade escondeu das crianças. In: ABRAMOVICH, F.. **O estranho que se mostra a cidade**. Campinas: Papirus, 1983, p.155-164.

ALGEBAILLE, M.A.P.. Entrelaçamento de vozes infantis: uma pesquisa feita na escola pública. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996, p.121-147.

AMORIM, M.. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2002, p.11-25.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2.ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1981.

AXT, M.; ELIAS, C.R.. Quando aprender é perder tempo... compondo relações entre linguagem, aprendizagem e sentido. In: **Revista Psicologia & Sociedade**. Vol. 16(3), p.17-28, 2004. [on line]. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Retirado em: 20/03/2007.

BAKHTIN, M.M. (VOLOSHINOV, V.N.). **Discurso na vida e discurso na arte** (sobre poética sociológica). Trad.: FARACO, C.A.; TEZZA, C.. Curitiba. Texto para uso didático. Versão inglesa de I.R. Titunik, 1976.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAKHTIN, M.. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 11.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

BAKHTIN, M. (VOLOCHINOV). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. 6.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

BAKHTIN, M.M.. **Para uma filosofia do ato**. 1993. Texto traduzido mas não revisado para uso didático.

BAKHTIN, M.. **Questões de literatura e estética (a teoria do Romance)**. 4.ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

BRAIT, B.. A natureza dialógica da linguagem: formas e graus de representação dessa dimensão constitutiva. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CATRO, G. (orgs). **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da Universidade Federal do Paraná, 1996, p.69-92.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura – MEC. **INEP divulga dados preliminares do Senso Escolar 2005**. Disponível em: [www.mec.gov.br/noticias](http://www.mec.gov.br/noticias). Retirado em: 07/10/2005.

BROUGÈRE, G.. **Brinquedos e companhia**. São Paulo: Cortez, 2004.

CARVALHO, A.M.A. et al. O uso de entrevistas em estudos com crianças. In: **Revista Psicologia em Estudo**. Maringá, vol. 9, n.2, p. 291-300, 2004.

CHARLOT, B.. **A mistificação pedagógica**. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.

CONTI, Luciane; SPERB, T.M.. O brinquedo de pré-escolares: um espaço de ressignificação cultural. In: **Psicologia: Teoria e pesquisa** [on line]. Vol.17, n.1, p.59-67, 2001. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Retirado em: 30/04/2005.

COSTA, M.F.V.. **Jogo simbólico, discurso e escola: uma leitura dialógica do lúdico**. Tese de Doutorado. Ceará: Universidade Federal do Ceará – Educação, 2001.

CORDAZZO, S.T.D.; MARTINS, G.D.F; MACARINI, S.M.; VIEIRA, M.L.. Perspectivas no estudo do brincar: um levantamento bibliográfico. (manuscrito não publicado).

DA ROS, S.. Tão inseparável que se instituiu como parte e clama por uma nova síntese: as relações entre ciência e arte. (manuscrito não publicado).

DAUSTER, T.. Uma infância de curta duração: trabalho e escola. In: **Caderno de pesquisa**. N.82. São Paulo, p.31-36, 1992.

DEL PRIORI, M..**História das crianças no Brasil**. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2002.

DELORS, J.. **Educação: um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez/ Brasília: MEC (UNESCO), 2000.

FANTIN, Mônica. **No mundo da brincadeira: jogo, brinquedo e cultura na educação infantil**. Florianópolis: Cidade Futura, 2000.

FERREIRA, A.B.H.. **MiniAurélio século XXI: o minidicionário da língua portuguesa**. 5.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIORIN, J.L.. Interdiscursividade e intertextualidade. In: BRAIT, B. (org). **Bakhtin: outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2006, p.161-193.

FORTUNA, T.R.. Sala de aula é lugar de brincar?. In: ZEN, M.I.H.D.; XAVIER, M.L.M.(org). **Cadernos Educação básica**. Porto Alegre: ArtMed, 2000, p.147-164.

FREIRE, P.. **Sobre educação: diálogos**. 3.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, P.. **Sobre educação: diálogos**. Vol.2. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FREIRE, P.. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P.. **Pedagogia do oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FREITAS, M. C. (org.). **História social da infância no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREITAS, M.T. de A.. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: In: FREITAS, M.T.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (orgs). **Ciências Humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2002, p.26-38.

GAYA, A.. A reinvenção dos corpos: por uma pedagogia da complexidade. In: **Revista Sociologias**. Ano 8, n. 15, p.250-272, 2006.

GONÇALVES, M.M.. **Labrinca – registro histórico e o ponto de vista dos alunos das Séries Iniciais do Colégio de Aplicação deste espaço lúdico**. Florianópolis, 2004. Monografia (Especialização em Educação Física Escolar). Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina.

GUARECHI, P.. Perspectiva crítica. In: ARRUDA, Â. (org). **Representando a alteridade**. Petrópolis: Vozes, 1998, p.149-162.

HARVEY, D.. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. 3.ed. São Paulo: Edições Loyola, 1993.

JOBIM E SOUZA, S.. Ressignificando a Psicologia do desenvolvimento; uma contribuição crítica a pesquisa da infância. In: KRAMER, S.; LEITE, M.I. (orgs). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1996, p.39-55.

JOBIM E SOUZA, S.; SALGADO, R.G.; PEREIRA, R.M.R. Pela tela, pela janela: questões teóricas e práticas sobre infância e televisão. In: **Cadernos CEDES**. vol.25, n. 65. Campinas, p.9-24, 2005.

LAFARGUE, P.. **O direito à preguiça e outros textos**. Lisboa: Editora Estampa, 1977.

LEONTIÉV, A.N.. Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: VIGOTSKII, L.S.; LÚRIA, A.R.; LEONTIÉV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1994, p.119-142.

LIMA, J.M.. **O jogar e o aprender no contexto educacional: uma falsa dicotomia**. Tese de Doutorado. Marília: Universidade Est.Paulista Júlio de Mesquita Filho – Educação, 2003.

MACARINI, S.M.; VIEIRA, M.L.. O brincar de crianças escolares na brinquedoteca. In: **Revista Brasileira de Crescimento e Desenvolvimento Humano**. Vol.16, p.49-60, 2006.

MAHEIRIE, K. et al. O desenho de uma proposta de formação continuada de professores com oficinas estéticas. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V.. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006, p.239-254.

MARASCHIN, C.. Pesquisar e intervir. In: **Revista Psicologia e sociedade** [on line]. Vol.16(1), n. especial, p.98-107, 2004. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Retirado em: 20/04/2005.

MARCELINO, N.C. (org). **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus 1997.

MARX, K.; ENGELS, F.. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 7.ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1989.

MENDES, M.L.. **Brinquedos e brincadeiras no recreio escolar**: significados e possibilidades. Dissertação de Mestrado. Goiânia: Universidade Federal de Goiás – Educação, 2004.

MINAYO, M.C.S. (org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MORIN, E.. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Sao Paulo: Cortez, 2003.

MORIN, E.. **Os sete saberes necessários à Educação do futuro**. São Paulo: Cortez/ Brasília: UNESCO, 2000.

NUERNBERG, A.H.. Os processos de negociação dos lugares sociais de profesora e alunos no contexto de escolarização formal. In: **Revista Educação e Sociedade**. Vol.23, n.81. Campinas, p.229-243, 2002.

OLABUÈNAGA, J.I.R.. **Metodología de la investigación cualitativa**. 2.ed. Silbao: Universidad de Deusto, 1999.

OLIVEIRA, I.C.C.; FRANCISCHINI, R.. A importância da brincadeira: o discurso de crianças trabalhadoras e não trabalhadoras. In: **Psicologia**: teoria e prática [on line]. N. 5(1), p.41-56, 2003. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Retirado em: 30/04/2005.

PENIN, S.T.S.; VIEIRA, S.L.. Refletindo sobre a função social da escola. In: VIEIRA, S.L. (org). **Gestão da escola**: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p.13-45.

PEREIRA, M.A.C.M.. **Brinca é fazer o quê? A atividade de brincar na concepção da criança**. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília – Psicologia, 2004.

PERRENOUD, P.. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

PINO, A.. O social e o cultural na obra de Vigotski. In: **Revista Educação e Sociedade** [online]. Vol.21, no.71, p.45-78, 2000. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Retirado em: 12/03/2005.

PINTO, M.R.B.. **A condição social do brincar na escola**: o ponto de vista da criança. Florianópolis, 2003. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências da Educação. Universidade Federal de Santa Catarina.

RIVIÈRI, A.. **La psicología de Vygotski**. Madrid: Visor Ed., 1985.

ROCHA, M.S.P.M.L.. O real e o imaginário no faz-de-conta: questões sobre o brincar no contexto da pré-escola. In: GÓES, M.C.R.; SMOLKA, A.L.B. (org). **A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação**. São Paulo: Papirus, 1997, p.63-86.

ROCHA, B.S.. **Brinkando na escola: o espaço escolar como criação e crescimento**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Universidade do Oeste Paulista – Educação, 2003.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, A.. **Convite a Estética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular: estudos temáticos**. Florianópolis: IOESC, 2005.

SARMENTO, M.J.. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M.J.; CERISARA, A.B.. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: Edições ASA, 2004, p.9-34.

SARMENTO, M.J.; PINTO, M.. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, M.J.; PINTO, M.. **As crianças: contextos e identidades**. Portugal: Editora Universidade do Minho, 1997, p.9-30.

SCHNEIDER, M.L.. **Brincar é um modo de dizer: um estudo de caso em uma escola pública**. Dissertação mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina - Educação, 2004.

SMOLKA, A.L.B.. Concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e educação formal. In: **Revista Temas em Psicologia**. N.2. Ribeirão Preto, 1991.

SMOLKA, A.L.B.; NOGUEIRA, A.L.H.. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, M.K.; REGO, T.C.; SOUZA, A.T. (orgs). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p.77-94.

SOUZA, R.F.. Tempos de infância, tempos de escola: a ordenação do tempo escolar no ensino público paulista (1892 – 1933). In: **Revista Educação e Pesquisa**. Vol.25, n.2. São Paulo, p.127-143, 1999.

SZYMANSKI, H.. Entrevista reflexiva: um olhar psicológico para a entrevista em pesquisa. In: **Revista Psicologia da Educação – PUCSP**. São Paulo, n.10-11, 2000.

TONUCCI, F.. **Com olhos de criança**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

TONUCCI, F.. **Quando as crianças dizem agora chega!**. Porto Alegre: ArtMed, 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. **Projeto de pesquisa: brinquedoteca experimental como espaço de formação em pesquisa, ensino e extensão**. Colégio de Aplicação. Centro de Ciências da Educação. Florianópolis, 2002.

VIGOTSKI, L.S.. **A formação social da mente**. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. Manuscrito de 1929. In: **Revista Educação e Sociedade** [online]. Vol.21, no.71, p.21-44, 2000. Disponível em: [www.scielo.br](http://www.scielo.br). Retirado em: 12/03/ 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicología Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKY, L.S.. **La imaginación y el arte en la infancia**. 6.ed. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

VYGOTSKI, L.S.. **Obras Escogidas I**: problemas teóricos y metodológicos de la Psicología. 2.ed. Madri: Visor Dis. S.A., 1997.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas II**: problemas de la Psicología general. 2.ed. Madri: Visor Dis. S.A., 2001.

\_\_\_\_\_. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. 2.ed. Madri: Visor Dis. S.A., 2000.

ZANELLA, A.V.. **Atualidade – o que a Psicologia Histórico-cultural tem a dizer sobre isso?**. Manuscrito não publicado.

\_\_\_\_\_. **Vygotski**: contexto, contribuições a psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal. Itajaí: Editora UNIVALI, 2001.

\_\_\_\_\_. Pode até ser flor se flor parece a quem o diga”: reflexões sobre educação estética e o processo de constituição do sujeito. In: DA ROS, S.Z.; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A.V.. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação**: sujeitos e (em) experiência. Florianópolis: NUPE/CED/UFSC, 2006, p.33-47.

\_\_\_\_\_. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. In: **Psicologia & Sociedade**. N.17(2). Florianópolis, p.99-104, 2005.

\_\_\_\_\_. Atividade, significação e costituição do sujeito: considerações à luz da psicologia histórico-cultural. In: **Revista Psicologia em estudo**. Vol. 9, n.1. Maringá, p.127-135, 2004.

ZANELLA, A.V.; ANDRADA, E.G.C.. Processos de significação no brincar: problematizando a constituição do sujeito. In: **Revista Psicologia em estudo**. Vol.7, n.2., p.127-133, 2002.

ZANELLA, A.V. et. al. Concepções de criatividade: movimentos em um contexto de escolarização formal. In: **Revista Psicologia em Estudo**. Vol.8, n.1. Maringá, p.143-150, 2003.



## APÊNDICES

### Apêndice 1 Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas

### *Programa de Pós-Graduação em Psicologia*

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, declaro que fui informado(a), a respeito do objetivo geral da pesquisa intitulada “**BRINCAR NA ESCOLA: A CRIANÇA E AS (IM)POSSIBILIDADES DA BRINCADEIRA NO ESPAÇO ESCOLAR**”, que é o de investigar quais sentidos são atribuídos a brinquedoteca do Colégio de Aplicação da UFSC (CA/UFSC) pelos(as) professores(as), pais/responsáveis e alunos(as) das séries iniciais do ensino fundamental. A pesquisa busca compreender como estes sujeitos significam o brincar; as diferenças e semelhanças entre as perspectivas de professores (as), pais/responsáveis e alunos; a importância da brinquedoteca para o desenvolvimento/aprendizagem e; a necessidade deste espaço no contexto escolar. Fui igualmente informado(a) que minha participação nesta pesquisa será realizada através de entrevista gravada. Estou também ciente:

- De que existem duas pesquisadoras responsáveis por esta investigação: Marina Corbetta Benedet como pesquisadora principal e a professora Doutora Andréa Vieira Zanella como orientadora do projeto de pesquisa e pesquisadora responsável;

- De que será garantido o direito de sigilo de meu nome ou de meu(s) dependente(s), sendo que em nenhum momento, nem em materiais publicados ou na apresentação oral desta pesquisa, tais identidades serão reveladas, se assim o desejarem;

- De que não existe nenhum risco potencial para mim ou dependente(s);

- De que se eu tiver alguma dúvida em relação ao estudo como questões de procedimentos, riscos, benefícios ou qualquer pergunta, eu tenho direito de obter respostas;

- De que não há obrigatoriedade de participar desta investigação e mesmo depois de iniciada posso desistir sem ser penalizada de forma alguma. E que caso isso ocorra s consultada quanto a utilização do material coletado até o momento a meu respeito dependente(s);
- De que os benefícios recebidos serão em termos de produção de conhecimento, a fim de proporcionar o incremento de práticas educacionais onde a brincadeira se constitua como ferramenta para o desenvolvimento/aprendizagem no espaço escolar;
- De meu direito de acesso às informações coletadas e aos resultados obtidos;
- De minha responsabilidade em não falsear as informações e de meu compromisso com o sigilo das informações coletadas nesta investigação;
- Sendo minha participação totalmente voluntária, estou ciente de que durante ou após esta investigação, não terei direito a nenhum tipo de remuneração ou outros benefícios, bem como não terei nenhum tipo de despesas ou prejuízos de qualquer outra ordem.

Estando ciente, concordo em participar deste estudo.

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura do participante ou responsável: \_\_\_\_\_

**Endereços para contato:**

**Pesquisadora principal: Marina Corbetta Benedet**

Endereço: Rua Jaú Guedes da Fonseca, 135

Coqueiros – Itajaí – SC – Cep:88.080-080

Fone: (48) 3248-1816 ou (48) 9927-8377

E-mail: [marinabenedet@yahoo.com.br](mailto:marinabenedet@yahoo.com.br)

Pesquisadora Responsável: Andréa Vieira Zanella

Endereço: Departamento de Psicologia, Centro de Filosofia e Ciências Humanas

Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Universitário – Trindade - CEP:  
88040-970

Fone: (48) 3331-8566

E-mail: [azanella@cfh.ufsc.br](mailto:azanella@cfh.ufsc.br)

**Apêndice 2 – Roteiro de Entrevista crianças**

Nome:

Idade:

O que significa brincar para você? Ou Como você vê a brincadeira?

Quando e onde você brinca?

Quem são seus amigos? O que faz quando estão juntos?

Quais os brinquedos/brincadeiras você gosta?

Como você vê a brincadeira na escola?

Quais são os momentos de brincar (na escola)? Quem determinou esses momentos? Alguém desobedece?

Quais os espaços para brincar (na escola)? Quem foi que determinou? Alguém desobedece?

Qual o tempo de brincar (na escola)? Quem determinou esse tempo? Alguém desobedece?

Você acha que as crianças brincam demais na escola ou elas precisariam brincar mais?

Para você, existe relação entre brincar e aprender? Ou Você acha que durante a brincadeira você pode aprender alguma coisa? O que?

Você vê a necessidade de mais lugares para brincar na escola?

Que sentido há para você em ter uma brinquedoteca na escola?

Você vê necessidade de ter uma brinquedoteca na escola? Para quê?

O que faz com que você vá na brinquedoteca?

O que mais gosta naquele espaço?

O que gostaria que fosse diferente?

Como é para você ter uma brinquedoteca na escola?

Você aprende alguma coisa na brinquedoteca? O quê?

Sabe o que fez com que se criasse uma brinquedoteca na sua escola? Se sim, o que pensa disso?

### Apêndice 3 – Roteiro de Entrevista mães

Nome:

Idade:

Formação:

Como você vê a brincadeira para a criança?

Seu (sua) filho (a) brinca?

Quando brinca? De que brinca?

Quem são os (as) amigos (as) dele (a)? O que fazem quando estão juntos?

Quais são os brinquedos/brincadeiras que eles (as) mais gostam?

Como você vê a brincadeira na escola?

Quais os momentos de brincar (na escola)? Quem os determinou? Há transgressão desses momentos?

Quais os espaços para brincar (na escola)? Quem determinou esses espaços? Há transgressão deles?

Qual o tempo de brincar (na escola)? Quem determinou? Há transgressão?

Você acredita que as crianças precisam brincar mais ou elas brincam demais na escola?

Você relação entre brincar e aprender? Quais?

Vê a necessidade de mais espaços para brincar na escola?

Que sentido há para você ter uma brinquedoteca na escola?

Vê necessidade desse espaço?

Vê relação entre a brinquedoteca e a aprendizagem? Quais?

Sabe o que levou a se criar uma brinquedoteca no CA? Se sim, o que pensa disso?

**Apêndice 4 – Roteiro de Entrevista professores**

Nome:

Idade:

Formação:

Tempo de formação:

Tempo de atuação:

Tempo de atuação no CA:

Disciplina que trabalha no CA (falar delas):

Como vê a brincadeira para a criança?

Como vê a brincadeira no contexto escolar?

Quais os momentos de brincar (na escola)? Quem instituiu esses momentos? Há transgressão?

Quais os espaços de brincar (na escola)? Quem instituiu esses espaços? Há transgressão?

Qual o tempo de brincar (na escola)? Quem o instituiu? Há transgressão?

Você acredita que as crianças precisam brincar mais ou elas brincam demais na escola?

Você relação entre o brincar e a aprendizagem? Qual?

Vê a necessidade de mais espaços para brincar na escola?

Que sentido há para você em ter uma brinquedoteca no contexto escolar?

Vê necessidade desse espaço no contexto escolar? Quais motivos para ir ou não ir à brinquedoteca?

Você vê relação entre a brinquedoteca e a aprendizagem? Qual?

Sabe o que levou a se implantar a brinquedoteca no CA? Se sim, o que pensa disso?