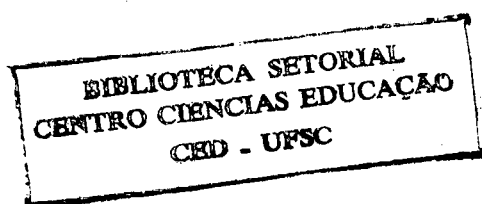


UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

**JOGO, BRINCADEIRA E CULTURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

MONICA FANTIN

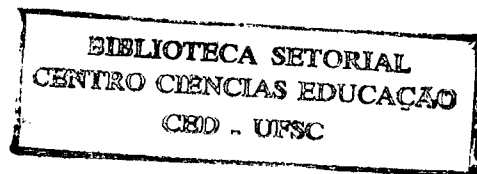


Ilha de Santa Catarina

Março de 1996

MONICA FANTIN

JOGO, BRINCADEIRA E CULTURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL



Telma Anita Piacentini

Orientadora: Profa. Dra. Telma Anita Piacentini.

José André Peres Angotti
Prof. JOSÉ ANDRÉ PERES ANGOTTI
Coordenador do Curso de Pós-Graduação em
Educação/CED/UFSC - Fone/Fax 0781/021/94



0.250.175-7

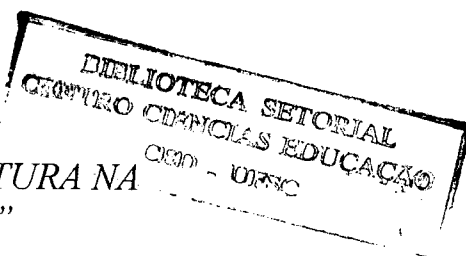
Ilha de Santa Catarina

Março de 1996

UFSC-BU



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



*“JOGO, BRINCADEIRA E CULTURA NA
EDUCAÇÃO INFANTIL”*

Dissertação submetida ao Colegiado do Curso de Mestrado em Educação do Centro de Ciências da Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 22/03/96

Profa. Dra. Telma Anita Piacentini (Orientadora)

Profa. Dra. Leda Scheibe (Examinadora)

Profa. Dra. Vera Lucia Chacon Valença (Examinadora)

Prof. Dr. José André Peres Angotti (Suplente)

Profa. M.Sc. Maria Dorothea Post Darella (Suplente)

MONICA FANTIN

Florianópolis, Santa Catarina, março de 1996.

Aos meus filhos

Marcelo, que incansável perguntava
*“mãe por que não termina isso pra vir
brincar”* e que me inspira com suas
“iluminadas” brincadeiras .

E Felipe, que acabou de chegar e com
sua linguagem do encantamento vai
restituindo a beleza das imagens
primeiras .

AGRADECIMENTOS

À Telma Anita Piacentini, orientadora dedicada - que com seu trabalho me apresentou às brincadeiras de Cascaes e me possibilitou instaurar um diálogo com a poética do instante benjaminiano e que, com uma singularidade que lhe é própria, soube valorizar este estudo - minha admiração pelo seu trabalho com arte e pelo seu jeito tão sensível e respeitador das minhas escolhas e dos meus caminhos.

À Secretaria Municipal de Educação, que além da liberação me abriu as portas do NEI do Córrego Grande. Ao NEI Córrego Grande, que juntamente com os professores, crianças e pais deram singularidade a esta pesquisa.

Aos NEIs Canto da Lagoa e Santo Antônio de Pádua, que com suas diretoras e professoras aceitaram participar das visitas. Às professoras Dione, Januária, Fátima e Carla pela disponibilidade no passeio e nas entrevistas.

Ao Museu Universitário pela possibilidade da exposição. Ao Peninha, incansável batalhador da preservação da cultura popular e dedicado “guardião” das obras de Cascaes, pela organização e montagem da exposição “Brincadeiras Infantis em Franklin Cascaes” e pela alegria com que atendeu as crianças.

Ao Juan, da Oficina Pedagógica de Multimídia, pela filmagem das visitas e ao Sérgio pelas fotografias.

À CAPES pelo apoio financeiro.

À Maria Tereza Piacentini pela atenta revisão, à Maria Teresa Arrigoni pelo *riassunto* e ao João Inácio pela formatação .

A todos aqueles que deram preciosas contribuições à existência deste trabalho, aos colegas de curso, em especial a Heloísa (*in memoriam*) na lembrança forte de seu sorriso, com minha saudade sentida.

À Koca, pela possibilidade de conviver com sua amizade e pela idéia inspiradora.

À Maristela e à Márcia, professoras de tantas culturas e fraternas “companheiras de percurso”, pelas leituras, críticas, discussões e sugestões presentes no apoio e estímulo constante.

À Marilu, arquiteta de tantos espaços, que desenhou a sala de aula. À Célia, escritora das coisas lindas, pela poesia do caleidoscópio.

A meus irmãos (Marisa, Mauro, Marilu, Maristela e Márcia), parceiros queridos e essenciais no meu mundo de criança com quem partilhei horas inesquecíveis de brincadeiras, pela solidariedade, incentivo e torcida nesta tarefa de gente grande.

A meus pais, Angelo e Ida, que me permitiram a chance de tanto brincar quando criança e que hoje, com suas memórias de infância - que me nutriam de belas histórias -, ainda povoam meu mundo de estórias ensinando tanta coisa sobre a vida.

Ao Fernando, pela infra-estrutura com as crianças e pelo significado de sua presença em minha vida.

Aos meus filhos, Marcelo e Felipe, companheirinhos com quem aprendo a cada dia a amar a vida, pela paciência com minha ausência - nem sempre preenchida - em suas brincadeiras, quando justamente pensava e escrevia sobre o brincar.

RESUMO

Este trabalho buscou compreender a importância que a atividade lúdica e sua relação com a cultura assumem na educação de crianças pequenas. Considerando a brincadeira uma atividade social da infância - de crianças histórica e socialmente aqui situadas - que resulta da produção sócio-cultural da sociedade humana, investigou-se o espaço que a Educação Infantil tem reservado ao jogo e à brincadeira e qual a conotação que esta atividade infantil assume na prática pedagógica escolar e no complexo cultural estudado.

Aproximando as brincadeiras infantis que Franklin Cascaes registrou na Ilha de Santa Catarina há cerca de quarenta anos das “crianças daquele tempo” e das “crianças de hoje”, procurou-se saber se tais brincadeiras ainda fazem parte do repertório lúdico atual e se elas estão presentes na escola.

Nessa aproximação da brincadeira em forma de arte e cultura, foi possível perceber o movimento local-universal e de permanência-mudança do brincar, onde o particular ultrapassa as fronteiras do local e aponta para o universal com um colorido singular, próprio das crianças que, brincando, vão construindo suas histórias.

Foi nessas e noutras histórias que as crianças vão tecendo que o presente estudo situou a brincadeira na Educação Infantil - no seu múltiplo aspecto de ser elemento de cultura e de servir ao desenvolvimento e à construção de conhecimento. E, porque o brincar transforma, considerou-se que na educação de crianças ele pode configurar-se numa infinita abertura de possíveis.

RIASSUNTO

Questo lavoro ha avuto per scopo comprendere l'importanza che l'attività ludica e il rapporto di essa con la cultura assume nell'educazione infantile. Considerando il gioco come una attività sociale dell'infanzia - di bambini storicamente e socialmente ivi situati - che risulta dalla produzione socio-culturale della società umana, si è voluto studiare lo spazio che l'Educazione Infantile viene dedicando al gioco e alle forme del giocare e sapere quale la conotazione che tale attività infantile assume nella pratica pedagogica scolastica e nell'insieme culturale studiato.

Avvicinando i giochi infantili che Franklin Cascaes ha registrato nell'isola di Santa Catarina da circa quarant'anni ai "bambini di allora" e ai "bambini di oggi", l'interesse della presente ricerca è stato rivolto alla questione se tali modo di giocare facciano ancora parte dell'attuale repertorio ludico e se essi siano nelle scuole.

In questa approssimazione al giocare in forma d'arte e di cultura è stato possibile percepire il movimento locale-universale e di continuità-cambiamento dell'atto di giocare, in cui il particolare va oltre i confini del locale e va verso l'universale con un colore singolare, proprio dei bambini che giocando, costruiscono continuamente le loro estorie.

In queste e in altre storie che i bambini intrecciano di continuo, la presente ricerca ha inquadrato il gioco nell'Educazione Infantile - nel suo molteplice aspetto dell'essere elemento di cultura e di servire contemporaneamente allo sviluppo e alla costruzione del sapere. E poiché il giocare trasforma, si è ritenuto che nell'educazione infantile esso possa essere considerato un'infinita apertura di "possibili".

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	2
CAPÍTULO I - DIVERSOS ENFOQUES SOBRE O JOGO	24
1.1 Aspectos históricos, sociais e antropológicos do brincar	25
1.2 Origem e desenvolvimento do jogo	34
1.3 A idéia de jogo, brinquedo e brincadeira	47
CAPÍTULO II - UM MERGULHO NO UNIVERSO DA BRINCADEIRA	63
2.1 Jogos tradicionais infantis.....	63
A mediação da cultura e da família	68
2.2 Jogos e brincadeiras na Educação Infantil	81
Paradoxo do jogo - “espaço de aprendizagem fabuloso e incerto”	83
Brinquedo ou material pedagógico	84
Papel da brincadeira no desenvolvimento infantil	89
Espaço e materiais na brincadeira	92
A mediação do professor	103
CAPÍTULO III - JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR	108
3.1 Configuração do espaço físico escolar	109
O reconhecimento da escola	109
O retrato da sala de aula	114
O espaço externo	118
3.2 Olhares sobre o brincar	120
Representações do professor	120
Participação do professor na brincadeira	125
3.3 Ritual escolar	131
A utilização do tempo e as atividades desenvolvidas	131
- Rotina diária	132
- Rotina semanal	143

CAPÍTULO IV - BRINCADEIRAS ONTEM E HOJE : UM PASSAPORTE PARA A IMAGINAÇÃO	166
4.1 As brincadeiras infantis em Franklin Cascaes nos dias de hoje	166
Brincadeiras ontem e hoje: com a palavra, pais, professores e crianças	170
Pensando sobre a narrativa dos pais	197
Deixando as crianças falar	204
4.2 Brincadeiras mais conhecidas	212
A presença na escola	212
4.3 Crianças no museu	214
Visitas programadas	214
 CAPÍTULO V - REPENSANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL : ALGUMAS CONSIDERAÇÕES	 224
5.1 O projeto pedagógico encontrado	224
Atividades e conteúdos	225
O uso do jogo e do brincar	230
A organização do espaço na brincadeira	237
5.2 Redimensionando a cultura na Educação Infantil	243
A cultura lúdica infantil	245
O resgate das brincadeiras tradicionais	248
5.3 A resistência do brincar	254
5.4 Um caminho para a transformação possível	260
 BIBLIOGRAFIA	 270
 ANEXOS	 275

INVECE IL CENTO C'È

Il bambino
è fatto di cento.
Il bambino ha
cento mani
cento pensieri
cento modo di pensare
di giocare e di parlare.
Cento sempre cento
modo di ascoltare
di stupire e di amare
cento allegrie
per cantare e capire
cento mondi
da scoprire
cento mondi
da inventare
cento mondi
da sognare.
Il bambino ha
cento lingue
(e poi cento cento cento)
ma gliene rubano novantanove.
La scuola e la cultura
gli separano la testa dal corpo.
Gli dicono:
di pensare senza mani
di fare senza testa
di ascoltare e di non parlare
di capire senza allegrie
di amare e di stupirsi
solo a Pasqua e a Natale.
Gli dicono:
di scoprire il mondo che già c'è
e di cento
gliene rubano novantanove.
Gli dicono:
che il gioco e il lavoro
la realtà e la fantasia
la scienza e l'immaginazione
il cielo e la terra
la ragione e il sogno
sono cose
che non stanno insieme.

Gli dicono insomma
che il cento non c'è
Il bambino dice:
invece il cento c'è.

Loris Malaguzzi

A criança
é feita de cem.
A criança tem
cem mãos
cem pensamentos
cem modos de pensar
de brincar e de falar.
Cem, sempre cem
modos de escutar
de admirar e de amar
cem alegrias
para cantar e compreender
cem mundos
a descobrir
cem mundos
a inventar
cem mundos
a sonhar.
A criança tem
cem línguas
(e depois cem cem e cem)
mas lhe roubaram noventa e nove.
A escola e a cultura
separaram a cabeça do corpo.
Lhe dizem
para pensar sem as mãos
para fazer sem pensar
para escutar e não falar
para compreender sem alegria
para amar e admirar-se
somente na Páscoa e no Natal.
Lhe dizem
para descobrir o mundo que já é
e de cem
lhe roubaram noventa e nove.
Lhe dizem
que a brincadeira e o trabalho
a realidade e a fantasia
a ciência e a imaginação
o céu e a terra
a razão e o sonho
são coisas
que estão separadas/não estão juntas.

Lhe dizem , enfim,
que o cem não existe.
A criança diz:
Ao invés o cem existe.

INTRODUÇÃO

Definindo objetivos e perspectivas metodológicas

A história dos jogos e brincadeiras tem uma trajetória bastante interessante para ser desvendada ou mesmo percorrida. Neste percurso, sua relação com a educação sempre esteve presente, pois pensar o brincar implica necessariamente pensar a criança que brinca, e pensar a criança que brinca implica pensar também todo o contexto sócio-cultural em que acontece a brincadeira.

Entendido o brincar como atividade universal encontrada nos diferentes grupos humanos em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico, diversas modalidades lúdicas não existiram em todas as épocas e também não permaneceram imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, o brincar também se constitui pela interação de vários fatores presentes em determinados contextos históricos e são transformados continuamente pela própria ação dos indivíduos e por suas produções culturais e tecnológicas.

Em diferentes sociedades e culturas a relação jogo-educação vai assumindo contornos diferenciados, conforme a concepção que se tem de criança e de infância, de jogos e de educação. Os significados de tais contornos muitas vezes aparecem carregados de ideologias e contradições que vão implicar em diferentes maneiras de entender e explicar a relação criança, jogos e educação.

Se existe um certo consenso quanto à importância do jogo na educação infantil, ações contraditórias revelam divergências quanto ao seu significado na prática pedagógica.

No sentido de tentar entender as relações entre criança, brincadeira cultura e educação nos aventuramos a reimaginar a infância, e ao reimaginá-la, acreditamos na possibilidade de reencontrar a própria vida. Reconhecendo a permanência de um núcleo de infância vivo - algumas vezes disfarçado em história - as imagens que emergem da infância são profundamente marcadas por uma certa identidade. E tendo em vista que a identidade cultural na Ilha de SC recebe a herança luso-açoriana, negra e indígena, o nosso ponto de partida nesse reencontro com a infância foi Franklin Cascaes.

Grande estudioso e organizador da cultura popular, considerado referencial da cultura luso-açoriana na Ilha de SC, Cascaes registrou com arte em suas esculturas de argila cerca de 60 brincadeiras que faziam parte da história de uma infância presente num repertório lúdico infantil quarenta anos atrás. Piacentini, ao perceber a importância de resgatar esse material, restitui a beleza das imagens em seu “Álbum-Relato Educação”¹, organizando as obras de Franklin Cascaes (FC) que se referem às brincadeiras infantis, marcando assim uma “Pedagogia da Imagem”. Nesta “pedagogia”, a autora destaca que *“ao fazer o registro de época através de estatuetas de argila, a partir dos anos quarenta, Cascaes transportou para nossos dias a mesma magia, renovada no olhar que vê, reconhece e relembra, se diverte e se apaixona pelas brincadeiras de infância passada mas tão presente no cotidiano de nossas crianças e de nossas mentes. Memória de uma geração, faz*

¹ Piacentini identificou a presença da criança na obra de Cascaes, que “entre escultura e cerâmica ‘soma-se a umas seis mil peças’. Além das brincadeiras que haviam sido reunidas pelo museólogo e artista plástico Gelcy José Coelho - Peninha - para exposição no Museu Universitário nas comemorações do dia da criança, com sua assessoria foram identificadas, também, as crianças acompanhando os pais no trabalho, nas festas religiosas e nas festas bruxólicas. Seleccionadas as brincadeiras infantis e a criança e o trabalho, foi confeccionado um Álbum-Relato que formou, inclusive, um acervo fotográfico da temática no Museu da UFSC. As esculturas fotografadas passaram pela primeira etapa de reprodução em cópia xerox, na busca de uma forma apropriada para que a imagem “se dissesse”, sem indicação verbal ou escrita. A utilização da cor para o destaque do que se quer visualizar de imediato atingiu o objetivo, mantendo intacta a obra de Cascaes, apesar da imagem retrabalhada. Para a edição final, outro momento se fez necessário: a utilização do xerox (que passou a ser identificado como original) e o tratamento da cor, manual, criando vida própria e falando por si” (Piacentini, 1995, p.24).

o milagre de, ao transpor épocas, responder ainda à chamada diária de irrequietas ou silenciosas mas sempre alegres crianças”(Piacentini, 1995, p.235).

Nesse álbum, reencontramos a possibilidade de reviver parte da infância ao percorrer a força da magia contida nas imagens que revelam brincadeiras com o pião, a hélice de carretel, a pandorga, a perna de pau, os carrinhos de roda de madeira, a roda de aro de arame, o cavalinho de folha de palmeira, as bolinhas de vidro, o batizado da boneca, a ciranda de roda, o boi-de-mamão e outras imagens sobre o brincar no trabalho. *“E o imaginário vai se formando com tantos movimentos de idas e vindas; voltas e retas, apresentando vagarosamente para não confundir ou tontear(...). Se é na solidão que se constroem os sonhos, as mãos de Cascaes souberam revelá-los duplamente. Numa primeira identificação, pode-se ver o nosso artista silenciosamente voltado para suas figuras de argila, trabalhando a fantasia e a realidade do mundo infantil, transposto para um mundo seu, já adulto. E faz do seu trabalho um ato de magia. Já na segunda revelação, não mais tão aparente, pode-se ler o tempo interior da criança que elabora e vive a fantasia no brincar. Este tempo, já estudado por psicanalistas, psicólogos, pedagogos, antropólogos, tem, nas mãos do mestre, a sua realização com a profundidade que só a simplicidade é capaz de expressar”*(idem, p.237).

Na trajetória de uma vida, o trabalho de Cascaes é *“sensível, suave, pode-se dizer, quando fala das crianças, das danças e das festas populares; é duro quando conta a tarefa dos pescadores, dos lavradores, das mulheres na faina diária; é solene quando trata de festas religiosas; é supersticioso quando relata as lendas de bruxas, lobisomens e boitatás; crítico quando denuncia a destruição da natureza, da Ilha e da cidade; profético, dolorosamente profético, quando constata a perda próxima de tudo aquilo que existe, ainda, em grande parte, graças a sua memória e a sua criatividade”*(Beck em Cascaes, 1989, p.13).

E nos perguntando sobre essa “profecia” da perda, para forçar um passado que o esquecimento encerra, o artista resgatado na poesia do álbum nos convida a imaginar e tentar reencontrar a infância perdida. Perdida? Será que as crianças não brincam mais das brincadeiras - registradas por Cascaes - que seus pais e avós brincavam quando crianças? Será que ainda fazem parte de seu repertório

lúdico? Tais brincadeiras teriam seu lugar na Educação Infantil? Como a brincadeira é incorporada ao cotidiano escolar e com que objetivos? É possível que as brincadeiras, num contexto intercultural, tenham articulação com a construção de conhecimentos e com a apropriação de cultura? Neste espaço da brincadeira é possível manter as características de objeto sócio-cultural real sem transformar-se em “objeto escolar”? A cultura na escola mantém a perspectiva histórica e relaciona-se com a brincadeira e a socialização de conhecimentos? Enfim, como a cultura se constrói no lúdico das crianças?

Foram essas indagações iniciais que impulsionaram nosso interesse sobre a brincadeira na Educação Infantil (EI). Afinal, num momento em que a Rede Pública Municipal discutia a elaboração de uma proposta curricular no movimento “Reorientação Curricular”, sendo Professora e Coordenadora Pedagógica de Educação Infantil da Rede, considerava importante ter em mãos estudos mais específicos e detalhados da realidade escolar que apontassem a importância da brincadeira e do resgate da cultura em tal movimento.

Considerando que a escola vive um processo de ruptura e continuidade com o meio, acreditava que para mudar a atual situação da Educação Infantil é fundamental que, além das crianças terem acesso a uma escolarização de boa qualidade, os serviços educacionais oferecidos pela escola sejam transformadores. Para isso, a intencionalidade educativa da Educação Infantil deve considerar as características do desenvolvimento das crianças e suas potencialidades, o conhecimento humano, a cultura e as formas de interação entre crianças e conhecimento e o papel que a brincadeira pode assumir neste contexto - como uma alternativa para escapar da dicotomia cultura-educação, desenvolvimento-aprendizagem, sujeito-objeto de conhecimento e, no caso, entre jogo-trabalho, para construir uma outra prática educativa a partir de uma revisão crítica da prática pedagógica e de suas concepções subjacentes.

—, Acreditando que os conteúdos curriculares podem intervir favoravelmente no desenvolvimento das competências cognitivas quando culturalmente significativos e encarados como uma abertura de possíveis, considerava que o pressuposto da intencionalidade educativa para crianças pequenas precisava ter como ponto de

partida o conhecimento prévio das crianças, considerando que os motivos culturais são constantemente reelaborados e ressignificados por diferentes pessoas nas mais diversas sociedades - o que vai produzindo a transformação do conhecimento e seu desenvolvimento intelectual. Sendo a brincadeira uma atividade social, nesse contexto poderia ser entendida no seu múltiplo aspecto de que , além de seu fim em si mesma, pudesse servir ao desenvolvimento infantil, à construção de conhecimentos e à apropriação da cultura.

A preocupação inicial deste estudo era a de buscar uma maior compreensão da brincadeira em sua dimensão cultural e sua possível relação com o conhecimento escolar. Interessava saber qual o caráter que o jogo e a brincadeira assumiam na prática pedagógica no âmbito da dimensão cultural desta forma de atividade no espaço da Educação Infantil .

Assim, a partir daquelas indagações iniciais e refletindo sobre a possibilidade de respondê-las, priorizamos alguns temas que se aproximavam do que se pode chamar “problema de pesquisa”, qualificando-os como pré-requisito para que outros temas pudessem ser investigados através de estudos mais específicos.

Ao priorizarmos os primeiros temas, acreditávamos que o estudo poderia ter mais sentido se fizéssemos um sério trabalho de levantamento, de desvelamento, que nos permitisse mais tarde uma ação de melhor qualidade, fundamentada em um diagnóstico preciso, cuidadoso e rico em detalhes. Tínhamos como pressuposto que a constatação de tal fenômeno - por mais óbvio que pareça - era condição básica para que uma análise posterior pudesse aprofundar-se, gradativamente, na essência daquele fenômeno e a partir de então estender-se às possíveis articulações, significações e implicações decorrentes de tal constatação.

Pensávamos que na Pesquisa de Campo , no nosso contato com as pessoas, as nossas inquietações teóricas e os nossos propósitos iriam se tornando mais claros . Portanto, os temas e questões privilegiadas só poderiam ser definidos com maior clareza na realização da pesquisa. Imaginávamos que no andamento dos trabalhos a necessidade de estudos de determinados aspectos da realidade a ser investigada apontasse para outra direção ou que priorizasse outro aspecto, ou ainda , que limitasse a nossa capacidade de abordar determinada questão. Isso não poderíamos

saber de antemão, só a realização da pesquisa é que iria poder dizer ou mesmo indicar os caminhos a serem percorridos - pois esta primeira aproximação nos conduziria a uma amplitude e complexidade de toda a realidade a ser estudada - e que por isso mesmo precisava ser investigada.

Foi o que aconteceu. Em algumas questões a própria teoria já indicava pistas para sua resposta; outras, só a observação da prática pedagógica poderia indicar. Nesse processo, algumas hipóteses também se transformaram e mudaram de foco, e se a hipótese inicial (ainda que subliminar) era a de saber “Por que o lúdico quase não acontece na EI” foi modificando-se para saber “Como é que o lúdico está acontecendo nesta “experiência” de EI ?”

Assim, com a preocupação de saber sobre o repertório lúdico infantil atual e o espaço que a brincadeira ocupa no cotidiano escolar da EI e com a intenção de melhor compreender a dimensão cultural das brincadeiras nas práticas educativas, as elaborações teóricas foram organizando e “enquadrando” as questões práticas, evidenciando que estas últimas só poderiam ser esclarecidas através da nossa inserção no cotidiano de uma classe de Educação Infantil da Rede Pública Municipal.

Uma vez que objetivávamos compreender o espaço que a instituição reservava à brincadeira e saber se a dimensão cultural estava presente, orientávamos-nos para uma pesquisa que garantisse contato direto com crianças, professores e pais. Considerando que o contexto institucional define a possibilidade ou não do jogo e da brincadeira entre as crianças neste espaço, precisávamos analisar a brincadeira no contexto escolar pedagógico, levando em conta as interações cotidianas entre as pessoas, bem como as clarezas e as contradições evidenciadas ou subliminares presentes neste processo.

Se as crianças, os pais e os professores constituem-se como sujeitos na sua inserção social, constituem-se como sujeitos escolarizados na medida em que a instituição cria condições e estabelece diferentes tipos de interação com o conhecimento sistematizado e com a cultura. A brincadeira, por sua vez, como atividade infantil e pela sua natureza social, reflete esse cotidiano e sua forma de

organização - ao mesmo tempo em que pode, hipoteticamente, modificá-lo - quando se considera o papel que ocupa nessa dinâmica escolar.

Assim, a investigação poderia apontar para a reconstrução dos processos interativos, escolares e lúdicos da instituição educacional, permitindo uma aproximação o mais fiel possível do significado que a atividade lúdica possui para as crianças dentro daquele contexto.

Aliada a tal propósito estava a opção metodológica desta pesquisa qualitativa. Já que pretendíamos “retratar” e analisar determinado aspecto da realidade de forma mais aprofundada, optamos pelo estudo de uma experiência singular e particularizada que pode vir a contribuir para uma maior compreensão da realidade mais ampla.

Entendendo que a ação educativa se dirige e é dirigida por seres humanos singulares, realizando-se sempre em condições singulares, essa singularidade não tem existência independente da história social. A formação do ser humano é um processo que sintetiza dinamicamente um conjunto de elementos produzidos pela história humana e, assim, a singularidade de toda ação educativa é sempre histórica e social. Neste sentido, estudar uma prática pedagógica em sua singularidade não significa desvinculá-la de suas determinações sociais mais amplas e sim a possibilidade de poder entender essa especificidade como expressão de uma totalidade maior.

Diante disso, escolhemos acompanhar uma turma de Educação Infantil, de III Período, com crianças de 5 e 6 anos, durante um semestre letivo, buscando compreender como a brincadeira está presente no cotidiano escolar e que interações possibilita construir. Para tanto freqüentamos a classe no Núcleo de Educação Infantil (NEI) do Córrego Grande na Escola Básica Municipal Padre João Alfredo Rohr, no bairro Córrego Grande em Florianópolis.

A opção de trabalhar neste NEI deveu-se a vários fatores. Por ser vinculado a uma Escola Básica Municipal, o NEI possui determinadas especificidades que não se encontrariam em NEIs independentes, e algumas características ali presentes nos levaram a esta escolha.

Apesar de ser heterogêneo, o bairro é “habitado” basicamente por ilhéus de origem açoriana e por uma crescente presença de gaúchos, paulistas, mineiros e catarinenses de outras regiões, possibilitando o convívio com uma pluralidade de modos de vida . A idéia era a de trabalhar com uma escola que trouxesse marcada no seu ambiente uma identidade presente nas várias culturas, pois interessava perceber essa “diversidade cultural” entre sua população e como as múltiplas relações e mediações estão presentes e refletidas nas brincadeiras das crianças e na “escolha” de seus repertórios.

Encravado entre os morros da Lagoa e do Pantanal , fazendo divisa com a Universidade Federal de Santa Catarina e com os bairros Santa Mônica e Itacorubi - ou mais precisamente, com o Jardim Anchieta e Parque São Jorge - o bairro é considerado rural e urbano, possuindo uma peculiaridade que o define: ali é possível conviver com o campo e a cidade ao mesmo tempo. Utilizar palavras como “campo” e “cidade” implica trabalhar com toda a força e poder que tais palavras possuem, e inclusive com significados e associações cristalizados no seu uso. Segundo Williams, historicamente *“o campo passou a ser associado a uma forma natural de vida - de paz, inocência e virtudes simples. À cidade associou-se a idéia de centro de realizações - de saber, comunicações, luz. Também constelaram-se poderosas associações negativas : a cidade como lugar de barulho, mundanidade e ambição; e o campo como lugar de atraso, ignorância e limitação”*(1989:11). No entanto, se o contraste entre campo e cidade remonta à antigüidade, e ainda que sejam realidades históricas inter-relacionadas e em transformação, possuem suas singularidades, semelhanças e contradições que ainda se traduzem em algumas imagens, tal qual a do lugar em questão, onde essas dimensões campo-cidade confundem-se uma na outra. Ali pode-se ter acesso e usufruir dos benefícios da cidade grande e ao mesmo tempo conviver com uma farta e pródiga natureza com suas matas, campos e cachoeiras (o Poção, como é chamado pelos moradores). Pode-se ver filas enormes de carros nas horas de *rush* e também cruzar com cavalos, charretes e carros de boi. Pode-se ouvir desde o barulho do bate-estaca dos conjuntos habitacionais em construção até o canto dos pássaros que fazem parte da bucólica paisagem. Pode-se encontrar , desde os ônibus lotados que por ali passam

até pessoas calmamente passeando com seus passarinhos na gaiola. Pode-se ver adultos jogando dominó nos bares e calçadas e crianças andando de bicicleta pelas ruas. E, ainda, pode-se ficar muito intrigado com a “pequena” multidão de crianças e adultos que, brincando, correm atrás do boi². Mas o que define a peculiaridade da escolha do lugar em questão é a possibilidade que as crianças ainda têm de, morando na cidade, conviver com a natureza e brincar na rua (sem os perigos que a cidade grande oferece, perigo esse que diante daquela ambigüidade campo-cidade vem aumentando a cada dia). Crianças soltando pipa, jogando bola...cenas tão típicas do lugar que conduzem inevitavelmente a uma série de indagações e reflexões dentro deste contexto - brevemente explicitado - em que está localizada a referida escola. Pois se a brincadeira faz parte da vida da maioria das crianças que ali moram, de que forma está representada na escola?

Procedimentos utilizados (observação, entrevistas e intervenção)

Tendo escolhido o cenário da investigação, procuramos a Secretaria Municipal de Educação, a direção da escola e a professora. Tendo explicitado os objetivos e proposta de pesquisa no NEI, procuramos esclarecer alguns pontos que, imaginamos, pudessem gerar conflitos : a presença do observador - que em si é um fator de transformação no grupo -, o registro e demais implicações decorrentes. Quanto à intervenção, explicamos que naquele momento não pretendíamos intervir diretamente e que a intervenção poderia ocorrer mais tarde, se houvesse interesse.

Esta questão da interferência estava presente , em dimensão e grau diferentes, em ambas as partes: da professora o receio de que a pesquisadora interferisse na rotina e dinâmica escolar e da pesquisadora o receio de que a interferência pudesse levar a professora a querer mostrar algo que não correspondia ao cotidiano, o “faz-de-conta” que trabalha de tal maneira. Esse receio a uma preocupação da professora em querer “mostrar o bem feito” existe e não há como evitar. No entanto não existe isso o tempo todo, e sim em alguns momentos.

² O “correr atrás do boi” refere-se ou é uma alusão explícita à Farra do Boi , uma manifestação cultural praticada no litoral catarinense em que pessoas se divertem correndo atrás do boi - nas ruas ou em mangueirões - e brincando provocam, assustam e por vezes machucam o animal. Ver Flores Teatros da Vida, Cenários da História . A Farra do Boi e outras festas na Ilha de Santa Catarina.

Assim, na relação professora-observadora, apesar de sermos da mesma área e formação, a pedagogia, percebemos que tal fato que inicialmente poderia gerar mal-estar, até facilitou o diálogo com a professora, que durante toda a pesquisa preocupava-se em explicar suas ações e de seus alunos.

É interessante registrar ainda que nossa convivência no cotidiano escolar foi facilitada, por um lado, pela nossa identificação inicial como professora e, por outro, professora que estava licenciada e interessada em conhecer aquela realidade com um necessário distanciamento que também tranquilizava. Ao mesmo tempo em que precisávamos, a partir do distanciamento, analisar e tecer críticas sobre o trabalho, nos colocávamos à disposição para auxiliar o trabalho da professora. Afinal, não poderia ser omitida minha atuação anterior como Coordenadora Pedagógica da Rede, apesar do receio de que tal fato interferisse no grau de confiabilidade a ser obtido pela observação. Precisava correr o risco.

Desde o início os registros foram feitos logo após o período de observação, sendo que em alguns momentos anotava expressões, falas e outros no próprio local de observação, com receio de não lembrar com exatidão algo que considerava peculiar ou importante.

Acreditávamos que além do espaço doméstico e das ruas poderia haver outros espaços lúdico-culturais em que pudéssemos encontrar a relação brincadeira- cultura-educação. E o “Álbum-Relato” nos deu a grande pista.

As imagens contidas no Álbum nos olhavam como que querendo sair do papel, criar vida própria e interagir mais de perto com as crianças; nós, pensando em construir outro espaço de investigação e interação com as imagens e obras de Cascaes: foi juntando esses dois componentes que imaginamos organizar a exposição “Brincadeiras de Crianças em Franklin Cascaes” visando o acesso das crianças a esse espaço de memória - cultura organizada que é o museu, além de permitir às crianças maior aproximação com as obras de FC.

Visitando o museu e “re”conhecendo as brincadeiras resgatadas por Cascaes, pensávamos que crianças e professores teriam a possibilidade de entrar em contato com tal arte num reencontro que talvez pudesse gerar outros encontros. Assim,

nesta “estratégia de intervenção”, além da classe que acompanhava, outras turmas do NEI Canto da Lagoa e NEI Santo Antônio de Pádua visitaram a exposição³.

Na organização da mostra⁴, escolhemos e selecionamos 13 esculturas, pois como o local era pequeno, não comportaria todo o acervo. Peninha, responsável pela montagem da exposição, batizou-a de “Brincadeiras de Crianças - esculturas de Franklin Cascaes - MU, outubro 1994”.

Em virtude da organização paralela da visita à exposição “Brincadeiras de Crianças em Franklin Cascaes” no Museu da UFSC, que aconteceu no mês de outubro, durante nossa observação na escola entrevistamos as crianças mostrando o “Álbum-Relato Educação” com as brincadeiras registradas por FC que seriam vistas posteriormente.

Apesar de considerar o álbum inserido naquela “Pedagogia da Imagem”, cuja intenção explícita era de que a imagem apresentada falasse por si mesma, elaboramos um pequeno roteiro para orientar a entrevista, o qual procurava saber, a partir das imagens, se a criança conhecia a brincadeira, se já tinha brincado ou se viu alguém brincando, onde e com quem brincava, variações e outras questões sobre o que mais gostava de brincar, o que mais brincava na escola, etc.

Durante as entrevistas, feitas individual ou coletivamente, o encantamento das crianças confundia-se com seus comentários empolgados sobre o que viam, lembravam e também imaginavam. Um momento belíssimo envolvido por uma magia de encantamento presente no brilho do olhar de algumas crianças. Absolutamente contagiante. Procuramos passar parte disso para o registro com todos os limites que tal tarefa impõe.

³ A respeito da escolha destes NEIs, resta esclarecer que contatamos com a Secretaria Municipal de Educação a fim de divulgar a exposição, explicitando nosso interesse em acompanhar algumas visitas de Unidades Pré-Escolares que porventura viessem a acontecer. No entanto, sabíamos da existência de alguns projetos de resgate da cultura local que vinham sendo realizados por estes NEIs (Canto da Lagoa e Santo Antônio de Pádua), que após contatos realizados demonstraram interesse em participar de tal atividade. Foi assim que a “escolha” se deu, uma vez que nenhuma outra unidade manifestou interesse.

⁴ Em outras ocasiões, as brincadeiras infantis e a criança na obra de FC já estiveram reunidas em exposições organizadas por Peninha pontuando o dia 12 de outubro. Devido a dificuldades com o espaço físico decorrente de reforma no Museu, havia dois anos que a exposição não acontecia. Após alguns “contatos” sobre a possibilidade e viabilidade de realizar a mostra naquele ano, Peninha - uma dessas pessoas que trabalha com paixão e que transmite uma energia contagiante - sempre disposto, gostou muito da idéia, demonstrando interesse e boa vontade em articular o evento. Consultamos a direção do museu e ficou decidido que seria “desmanchada” uma exposição existente no hall de entrada do Museu para que pudessemos realizar nosso intuito.

Nas entrevistas com pais - realizadas no momento de sua ida à escola para levar seu filho ou nas próprias casas -, além de saber sobre as brincadeiras do álbum, procurávamos saber de sua origem, sua infância, seu trabalho e formas atuais de lazer, além de sondar sobre as brincadeiras dos filhos.

As entrevistas com os professores - da classe observada e das turmas que participaram da visita ao Museu - realizadas nas respectivas unidades escolares, eram mais extensas e abrangiam, além das questões feitas com pais e crianças, questões sobre o brincar na escola. Com isso, procurava captar e identificar concepções e representações acerca da brincadeira: se eram incorporadas ao cotidiano pedagógico, com que objetivos, como as crianças se organizam para brincar, qual o tempo e o espaço de que dispunham, quais os materiais disponíveis e a postura do professor frente à brincadeira .

Num reencontro com a “infância perdida”, evidenciamos, como a própria entrevista propunha, um relato de longas e saudosas “lembranças”, pois *“a infância não é uma coisa que morre em nós e seca uma vez cumprido o seu ciclo. Não é uma lembrança. É o mais vivo dos tesouros e continua a nos enriquecer sem que o saibamos...Ai de quem não pode se lembrar de sua infância, reabsorvê-la em si mesmo, como um corpo no seu próprio corpo, um sangue novo no sangue velho: está morto desde que ela o deixou”* (Hellens apud Bachelard, 1988, p.130) . Assim, além de reconhecer a infância sempre viva nos relatos dos pais e professores, o surgimento de outros temas era inevitável e , em alguns casos, a conversa tomava rumos próprios.

É interessante perceber como esse tipo de entrevista (semi-estruturada) aproxima as pessoas envolvidas. Ao final das entrevistas, que duravam cerca de quarenta e cinco minutos, sentíamos uma certa “intimidade”, talvez por ter compartilhado recordações de bons e maus momentos, por termos falado de suas vidas...Mas não seria ingênua a ponto de acreditar que tais acontecimentos criaram uma relação de igualdade entre pesquisador e pesquisados, pois *“a desigualdade é inerente a uma situação de comunicação sobre a qual o respondedor não tem o controle e permanece separado da interpretação e da utilização social da informação transmitida”*(Thiollent, 1982, p.83) . Entretanto, o nosso interesse nessa

escuta⁵ pareceu ser a valorização de sua infância, de seu dia-a-dia, de suas histórias e opiniões, e tudo isso nos fez pensar em quão pouco essas pessoas são ouvidas, aumentando o peso e a responsabilidade no registro e na análise deste material.

No registro, procurava informar sobre a situação da prática pedagógica observada e a percepção que a professora tem de tal situação, contemplando descrições de pessoas, de locais, de atividades, reconstruções de diálogos, de situações, meus próprios comportamentos, minhas impressões, idéias, dúvidas, especulações, surpresas e sentimentos. Tentava, com isso, “documentar o não documentado” através de uma descrição em que importava conservar elementos participantes do objeto que se estudou para articulá-lo com os pressupostos teóricos sobre o jogo e a brincadeira. Entremeando descrições e reflexões que já começavam a ser articuladas no caminho de volta para casa, em alguns casos o relato já remetia para determinados autores que tratavam do assunto, dando pistas para a análise futura.

Assim, foram feitas observações em classe, no pátio, recreio, passeios, aulas de Educação Física e atividades extracurriculares, em períodos cuja duração variou de uma a quatro horas. Tais observações foram realizadas durante o segundo semestre letivo numa média de duas vezes por semana e o dobro de tempo para o registro. Houve também participação em reuniões de pais, conversas informais com auxiliar de sala, professores, supervisora, pais e outras crianças da escola, além da organização e visita à exposição “Brincadeiras de Crianças em Franklin Cascaes” no Museu da UFSC.

Não há dúvidas de que a técnica de observação provoca determinadas alterações no comportamento dos sujeitos, ocorrendo mais com uns do que com outros, mas que, com o tempo, foram atenuadas ou incorporadas. A partir de nossa ida à escola, foi possível organizar melhor os instrumentos de observação e análise, bem como, a partir do registro, atentar mais detalhadamente determinados aspectos considerados relevantes para o que se pretendia investigar.

⁵ Importa ainda esclarecer que as entrevistas com pais e professores foram gravadas com consentimento prévio do entrevistado, sendo combinado o uso do gravador, que poderia ser desligado a qualquer momento.

Durante o processo de pesquisa, fomos pouco a pouco percebendo que a reconstrução das representações dos sujeitos e de suas interações implicavam um repensar constante de nossas hipóteses e definições teóricas. Assim, desde o início, ou mesmo, ainda no projeto, procuramos assumir uma postura de abertura para a realidade, fazendo um esforço e um exercício muito grande de evitar que as expectativas e noções pré-existentes limitassem nossa capacidade de apreensão e compreensão do que era observado - principalmente devido a nossa procedência.

Assim, através das observações, entrevistas e intervenções fomos invadindo, de certa forma, o cotidiano escolar das crianças, pais e professores - sujeitos vivos, históricos e contraditórios. Buscando incluir no campo do observável determinados aspectos que nem sempre são captados em tal processo, muitas vezes nos surpreendemos fazendo algumas análises preconceituosas, e quando nos "dávamos conta" procurávamos rever nossas posições. Surpreendemo-nos, também, desvelando o lado humano e contraditório da professora, buscando compreender e respeitar suas dificuldades. Ao mesmo tempo, isso possibilitou um certo refazer nas hipóteses, reelaborar e repensar a teoria, relativizando alguns pressupostos iniciais e reafirmando outros.

Nesse processo, consideramos que tão importante quanto a análise do registro é sua devolução ao grupo. De certa forma, durante a pesquisa já houve um tipo de devolução no decorrer do próprio processo, que foi o momento de ver a filmagem e as fotografias da visita ao museu. Resta, agora, a devolução sobre o que foi pesquisado aos interessados.

Feito esse panorama em que se inseriu a pesquisa, é importante ressaltar nosso conhecimento de que o método em si não garante o acesso ao conteúdo nem a qualidade das descobertas: no nosso caso ele propiciou um rico caminhar de possibilidades em direção às descobertas. Pudemos viver como pesquisadores a realidade estudada, questionar, desmistificar, pensar possíveis ações, transformações com outro olhar, além de construir algumas opções e intervenções.

Nesse percurso, tomamos de empréstimo a idéia e estratégia de alguns autores que foram fundamentais para nossa compreensão. Apropriamo-nos do conhecimento produzido a respeito de nosso objeto e enfrentamos o desafio de fazer

os “recortes” necessários para não simplificar o complexo e nem resumir teorias, o que requer que se conheça muito bem. Assim, destacamos aquilo que foi usado de cada teoria (dependendo do recorte da realidade a que estamos nos referindo), tendo o cuidado de não apagar as diferenças epistemológicas das teorias que foram usadas⁶.

Para analisar o papel da brincadeira no contexto da Educação Infantil - que foi o foco de interesse deste trabalho - adotamos alguns autores que ajudaram a pensar tal relação. Garimpendo a obra de alguns pensadores que subsidiaram este estudo, fomos juntando os fragmentos selecionados na tentativa de ressignificar e reconstelar os diferentes enfoques e temas na Educação Infantil. Ariès nos aspectos históricos e sociais, Piaget, Vygotsky e Elkonin na psicologia, Brougère e Kishimoto na análise antropológica e educacional, e França e Deheinzelin na perspectiva educativa da prática pedagógica, com Benjamin circulando por todos eles. É evidente que tal “classificação” dissolve-se na medida em que não se pode separar o inseparável nem simplificar o que é complexo, visto que o fenômeno está mergulhado num contexto que envolve os diversos olhares mutuamente constitutivos na multiplicidade de possibilidades que significa o jogo.

Uma vez que o conhecimento ou as teorias, de modo geral, são consideradas “provisórias” devido à própria dinâmica da produção científica, algumas teorias vão sendo progressivamente integradas a teorias mais abrangentes e o desafio está em fazer as sínteses entre as teorias nas quais acreditamos. Para isso, para nos apropriarmos verdadeiramente das teorias significativas que possam nos esclarecer quanto ao nosso tema de estudo, respeitando suas idéias essenciais e percebendo seus limites, podemos recriá-las numa nova síntese que possa instrumentalizar nossa prática. E, este me parece, é o grande desafio - construir nossa prática “reinventando” o conhecimento através de uma nova síntese teoria-prática.

⁶ Ao incorporar fragmentos de alguns estudos de determinados autores (e não o conjunto de sua obra), situamos aspectos de suas análises desenvolvidas sobre o jogo e a brincadeira em determinados momentos de sua trajetória intelectual. Ao fazer tal aproximação, corremos o risco de gerar uma compreensão distorcida de alguns autores, mas ao mesmo tempo acreditamos que o critério de incorporar contribuições que não estejam em contradição com o fio condutor da reflexão diminui este risco, embora não o elimine totalmente.

A próxima parte é o resultado da síntese possível.

Na história da educação, as mais diversas explicações têm sido utilizadas para descrever a ação lúdica: Excesso de energia para Spencer; Preparo para a vida futura segundo Groos; Descarga de emoções para Freud; Assimilação da realidade segundo Piaget ; Criação de situações imaginárias para Vygotsky, Leontiev e Elkonin, e muitas outras explicações⁷.

Diante de tal diversidade de posições, para uma melhor compreensão do fenômeno jogo, é necessário discuti-lo a partir de várias e múltiplas áreas do conhecimento. Se para a psicologia o jogo destaca-se como descrições de comportamentos com perspectivas e interpretações biológicas e sociais, e para a história e a antropologia o jogo é entendido e discutido de acordo com o uso que se faz dele a partir do contexto no qual está inserido, para os educadores o uso do jogo na educação está longe de chegar a um consenso. Diante de tantos olhares, pois, se apresenta uma primeira dificuldade, que é a de elaborar uma definição única de jogo, tendo em vista que a compreensão desse fenômeno passa necessariamente por diferentes campos do conhecimento.

Assim, precisávamos situar tal fenômeno a partir de um mapeamento teórico que contemplasse diferentes olhares e perspectivas. Para tanto, no capítulo um fizemos uma “revisão de literatura” existente sobre o brincar a fim de situar a questão. Nessa trajetória, encontramos aspectos históricos, sociais e antropológicos do jogo, com a contribuição de Ariès, Benjamin e Brougère. Com Vygotsky, Elkonin e Piaget situamos a origem e desenvolvimento do jogo - fenômeno que remete a uma multiplicidade de dimensões e sentidos. Para esclarecer esta questão, percorremos um caminho discutindo as características, critérios e atributos do fenômeno jogo, desde Huizinga - que foi um dos primeiros a caracterizar o jogo -, passando por Piaget e Vygotsky para chegar à síntese de Christie. Neste longo

⁷ Ver Elkonin *Psicología del juego* (1980, p.63-130).

percurso, com a contribuição de Brougère e Kishimoto nos aproximamos de uma idéia de jogo, brinquedo e brincadeira.

A partir do movimento de valorização da infância, a brincadeira acompanhou as crianças e penetrou nas instituições infantis e, com Froebel, o jogo começa a fazer parte da história da educação pré-escolar. O brincar era considerado uma ação livre e espontânea típica da criança, mas nessa trajetória aparece também a inserção das crianças nos jogos, nos materiais pedagógicos e nos “treinos” de habilidades específicas que até hoje estão presentes nas instituições infantis, com os mais diferentes sentidos atribuídos a esta atividade. Assim, no capítulo dois, através de um mergulho na brincadeira, situamos os jogos tradicionais infantis e as mediações da cultura e da família. Na mediação da escola, discutimos o paradoxo do jogo na educação, “espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”, e seu entendimento ora como meio ora como fim, discorrendo sobre os brinquedos e materiais pedagógicos. Pontuamos a importância do jogo no desenvolvimento infantil, bem como a importância do espaço e materiais na brincadeira, contemplando a mediação do professor neste processo.

Na medida em que destacamos a mediação da escola, no capítulo três analisamos o brincar circunscrito no espaço-tempo escolar de uma experiência de Educação Infantil, a partir de nossa observação da prática pedagógica e do complexo cultural estudado. Relatamos e analisamos a configuração do espaço onde o brincar acontece, os olhares do professor sobre esta atividade e sobre sua participação na brincadeira, além de descrever parte do ritual escolar por nós observado. A partir dessa inserção na prática pedagógica, pudemos observar alguns equívocos cometidos em nome do jogo e da brincadeira. Se é discutível qualificar procedimentos da prática pedagógica como equívocos, existem alguns indícios que demonstram essa qualificação.

O primeiro indício diz respeito ao pouco espaço reservado ao lúdico na Educação Infantil, tendo em vista a importância que esta “atividade” pode assumir na educação de crianças pequenas. Arrisco-me a dizer que na instituição observada as crianças estão brincando muito pouco, transgredindo o “ser criança” e a “essência” da infância através de uma “escolarização” da Educação Infantil nos

moldes da escola de primeiro grau e com todos os descompassos entre as crianças - seus conhecimentos prévios, necessidades, desejos e aspirações - e o que lhes é oferecido pela instituição. Este descompasso implica também na falta de propostas lúdicas baseada na “falsa” percepção de que *“as crianças não brincam muito”*, que *“elas não brincam daquelas brincadeiras como a gente brincava”*. Então, por que propor brincadeiras ou mesmo organizar condições para a brincadeira se desenvolver, uma vez que elas precisam de “conteúdos” para serem “preparadas para ingressar no primeiro grau”?

O segundo indício é sobre o uso do jogo e da brincadeira fortemente limitado ao “uso didático”, restringindo todo seu potencial a mais um recurso destituído de significado social e utilizado como instrumento de sedução para trabalhar alguns conteúdos preparatórios para o ingresso no primeiro grau com o discurso reducionista do “aprender brincando”. Este descompasso que se verifica entre a “proposta escolar” de uso do jogo e da brincadeira e as características de liberdade, aleatoriedade e incerteza de resultados do jogo e da brincadeira não é considerado nas complexas relações do jogo com as implicações suscitadas por sua utilização como instrumento de educação. Isso não significa ignorar seu valor educativo, pois vimos que é cada vez maior o número de pesquisadores que apontam o brincar como uma entrada no mundo do trabalho pela via da representação e da experimentação e que o espaço institucional organizado em torno da brincadeira deve ser um espaço de vida e de interação lúdica e real, com ambientes e materiais que possam auxiliar as crianças na construção e apropriação do conhecimento universal.

O terceiro indício diz respeito à desconsideração do jogo como elemento de cultura, desde os tradicionais até os modernos jogos eletrônicos que refletem a complexidade de características das sociedades antigas e contemporâneas onde os avanços científicos, tecnológicos, a intensa produção cultural e a diversidade de etnias e classes sociais vão configurando cada vez maiores desafios na qualificação dos profissionais da educação. Para fazer as leituras e inserir tal complexidade - culturalmente contextualizadas - nas propostas escolares e que também se manifestam nas próprias brincadeiras, há que se pensar, necessariamente, numa

relação onde cultura e educação não estejam dissociadas. E este é um grande desafio, ultrapassar os pares dicotômicos de dissociação entre cultura-educação, desenvolvimento-aprendizagem, sujeito-objeto de conhecimento e , no caso, entre jogo-trabalho.

‡ Brincando (e não só) a criança se relaciona, experimenta, investiga e amplia seus conhecimentos sobre si mesma e sobre o mundo que está ao seu redor. Através da brincadeira podemos saber como as crianças vêem o mundo e como gostariam que fosse, expressando a forma como pensam, organizam e entendem este mundo. Isso acontece porque, quando brinca, a criança cria uma situação imaginária que surge a partir do conhecimento que possui do mundo em que os adultos agem e no qual precisa aprender a viver. Assim, além de ser forma de conhecimento do mundo físico e social, na brincadeira a criança interage com outros e convive com diferentes sentimentos, vive emoções e aprende a lidar melhor com seus sentimentos. Na brincadeira de faz-de-conta, a criança ao imitar o comportamento de adultos vai antecipando vivências de um mundo que não é seu, e nos jogos tradicionais vai entrando em contato com diversos elementos da cultura. Tendo a possibilidade de avançar em seu conhecimento do mundo social e cultural, vai desenvolvendo e conquistando novas etapas de seu pensamento.

Assim, num reencontro da infância e das brincadeiras de ontem e de hoje, no capítulo quatro situamos um pouco do universo de magia lúdica presente na obra de Cascaes e as aproximações com a cultura luso-açoriana. Num movimento do local-universal, podemos perceber a singularidade-universalidade das brincadeiras através das imagens e representações que emergiram sobre o brincar nas palavras das crianças, pais e professores. Descrevendo também as visitas programadas ao museu, este capítulo aproxima a inseparável brincadeira da cultura através de relatos e imagens que falam por si só, mas que também dão pistas sobre a construção do lúdico na cultura e na arte.

Num percurso onde o ponto de partida foi o estado da arte do brincar, circulamos pelo jogo, educação e cultura para chegar a tecer algumas considerações sobre a brincadeira na prática pedagógica, no capítulo cinco. Se o debate sobre a função e o papel das instituições de Educação Infantil desenvolve-se

em nível internacional numa busca da superação da dicotomia entre cuidado-educação, socialização-escolarização e brinquedo-trabalho, procuramos levar em conta como pano de fundo, ambos os aspectos dessa propalada dicotomia, considerando a importância da intencionalidade educativa, do desenvolvimento infantil e da cultura de origem da criança na brincadeira. Aliada a esses pares que devem ter espaço nos objetivos e propostas da Educação Infantil, está a inserção da criança na cultura, e nesse contexto a brincadeira e o trabalho devem ser entendidos como práticas sociais absolutamente complementares na infância. Neste sentido, a discussão sobre o direito à infância diz respeito ao direito do não-trabalho, característico da brincadeira que se configura num espaço que pode assegurar a possibilidade de construção de uma identidade infantil autônoma, criativa e cooperativa.

Repensando e redimensionando o brincar na tentativa de compreender o intrigante ponto de vista da criança sobre o mundo na brincadeira e na busca de elementos para subsidiar a compreensão da brincadeira na Educação Infantil, consideramos algumas analogias, e uma imagem que se apresentou nesse momento foi a de um caleidoscópio. No vasto espectro de múltiplas e infinitas possibilidades sempre inéditas, imprevisíveis e coloridas, a brincadeira nesta analogia assemelha-se ao caleidoscópio na simplicidade de sua beleza e no inusitado resultado, onde nunca se pode saber ao certo que forma vai configurar ou que direção vai tomar. Diante do fascínio provocado pelo caleidoscópio, tal como na brincadeira, executa-se a “lei da repetição”, mas aquela repetição em que os mesmos elementos se renovam e se modificam no olhar que vê - e o inesperado acontece. Foi em relação a essas múltiplas possibilidades que enfatizamos as diversas dimensões do jogo e da brincadeira - do prazer em si, de servir ao desenvolvimento infantil, de possibilitar a construção de conhecimentos e de ser elemento de apropriação da cultura.

Enfim, foi inserindo a brincadeira na poesia do caleidoscópio e considerando o paradoxo do jogo quando de seu uso na Educação Infantil que este estudo insistiu no propósito de pensar a Educação Infantil a partir de referências que abram perspectivas educacionais. Para tanto, situamos também alguns limites (características e atributos internos do jogo) e algumas possibilidades (a partir das

características internas das crianças - sujeitos de conhecimento, seres históricos, sociais e culturais) deste poderoso “instrumento” que possui um fim em si mesmo, que é o jogo e a brincadeira.

Com isso não pretendemos dizer que o jogo seja a “panacéia” que resolverá todos os problemas da Educação Infantil. Uma vez que não se pode mudar a “vocação” da escola, que é histórica, nem convencer os professores a um “messianismo escolástico”, o que se pode fazer - como educadores - é ser responsável pelos modos de ensino e, para tal, ter a consciência do uso que se faz do jogo e, sobretudo, suas múltiplas potencialidades e a imensa abertura de possíveis que a brincadeira pode assegurar.

Diante da riqueza que foi este processo, ao relatá-lo corremos o risco de não corresponder a ele, pois parece que a ação ultrapassa a palavra e, ainda que a linguagem - essa forma de apreensão que torna possível o impossível e que permite situar a realidade interpretável das coisas - seja o instrumento que mais nos aproxima do real, esta realidade interpretada não fala sozinha. Os interesses e o contexto sócio-cultural de quem a utiliza influem no que é dito e no que ficou escondido, pois ao compor os resultados da investigação numa descrição elabora-se um discurso sobre o assunto, como diz Thiollent (1982).

Assim, não partimos do pressuposto de que nossas percepções sejam as únicas a captar e apreender a realidade, pois os leitores desenvolverão suas próprias percepções e estas podem ser tão significativas quanto a do pesquisador.

O convite está feito.

Computador

Elza Beatriz

Com um cabo de vassoura
fabricamos cavalinhos,
com carretéis e barbantes
estendemos telefones
que conversam além do fio.
Com pés de meia já velhos fazemos bolas novinhas,
com chuchus, grandes boiadas,
e com caixas de sapatos,
muitos carros de um trenzinho.
Quem quiser nossos serviços
não busque fadas nem mágicos,
aperte o botão da infância
programe apenas meninos.

CAPÍTULO I

DIVERSOS ENFOQUES SOBRE O JOGO

O tema “brincar” vem sendo estudado por grande número de pesquisadores de diversas áreas: sociologia, antropologia, história, psicologia e educação. Acreditamos que diferentes enfoques propiciam uma visão mais ampla sobre o tema, e alguns aspectos peculiares de cada um podem se revelar um estudo fascinante que merece ser aprofundado. Fazer um “recorte” daquilo que seria fundamental em cada abordagem não constitui tarefa fácil, tendo em vista o objetivo deste trabalho. Assim, neste capítulo optamos por abordar três grandes áreas que consideramos importante na condução deste estudo: situamos alguns aspectos históricos e sociais do brincar, juntamente com sua visão antropológica, a fim de contextualizar o jogo na história e em sua relação com a cultura, tomando como base as idéias de Ariès, Benjamin e Brougère; analisamos a origem e desenvolvimento do jogo segundo Vygotsky, Elkonin e Piaget a partir de uma perspectiva psicopedagógica, apesar dos primeiros autores situarem-se no limiar de ambos os enfoques.

Tendo situado tais posições que nos auxiliam a melhor compreender as diversas dimensões envolvidas no contexto do jogo, destacaremos algumas

abordagens consideradas fundamentais para demarcar diferentes posições quanto ao que seja o fenômeno jogo, seus critérios, atributos e sua definição. Para tanto, analisaremos o jogo para Huizinga, que foi um dos primeiros a definir critérios para tal fenômeno, e em seguida situaremos o que autores como Piaget e Vygotsky consideram como sendo jogo, para então chegarmos aos critérios de jogo elaborados por Christie e, assim, nos aproximarmos de uma idéia de jogo, brinquedo e brincadeira a partir da contribuição de Brougère e Kishimoto.

Tal preâmbulo faz-se necessário para situar e demarcar as diversas posições e perspectivas que, apesar de muitas vezes serem incompatíveis umas com as outras, nos auxiliam a melhor compreender o fenômeno em sua multiplicidade de olhares e vieses que por sua vez também podem ser complementares, contribuindo para uma visão de parte da totalidade que envolve a singularidade do jogo.

A singularidade do jogo pode ser entendida a partir de várias dimensões que nos remetem para a relação do jogo com a educação de crianças pequenas e para uma certa contradição que esta relação revela. Ser considerado como fenômeno que traz em sua natureza o “atributo” da liberdade dificulta sua aceitação enquanto ação destinada à aquisição de conteúdos, como é denominado e entendido o jogo educativo.

Mas, para poder aprofundar este paradoxo do jogo educativo - de saber se é possível justificar sua ação lúdica livre, ao mesmo tempo em que é direcionada para a aquisição de conteúdo - faz-se necessário situar as relações entre jogo, criança e educação a partir das concepções histórica, social e antropológica e a partir da perspectiva psicopedagógica, que são bastante utilizadas atualmente para se discutir questões desta natureza.

1.1 Aspectos históricos, sociais e antropológicos do brincar

A concepção histórica que privilegia a análise do jogo a partir da imagem de criança presente no cotidiano de determinado tempo histórico (ou de determinada época) está submetida às relações sociais que cercam o brincar naquele contexto sócio-cultural. Segundo Kishimoto (1993, p.8) a compreensão dos jogos em tempos

passados exige o auxílio da visão antropológica que também discute os comportamentos considerados lúdicos e seus significados em cada cultura, daí a “junção” desta concepção histórico-social e antropológica.

Neste enfoque, encontramos uma preocupação não só com a evolução dos brinquedos e brincadeiras mas com sua relação intrínseca com o conceito de infância, ao longo do tempo. Como expressão deste pensamento sobre a evolução histórica e social do brincar, utilizamos o trabalho de Ariès e Benjamin e, mais recentemente, Brougère e Kishimoto.

Segundo Kishimoto (1990), Platão já comentava a importância de “aprender brincando” em oposição à utilização da violência e da opressão, e Aristóteles sugeria que para educar crianças os jogos deveriam imitar atividades sérias de ocupação adulta como forma de preparo para a vida futura.

Os jogos existentes naquela época eram os jogos físicos destinados ao preparo do soldado e ao combate, sendo que os gregos acrescentaram à cultura do corpo a preocupação com a formação estética e espiritual.

Posteriormente, no início de nossa era, Horácio e Quintiliano assinalaram a presença de guloseimas em forma de letras que eram destinadas ao aprendizado e que eram elaboradas pelas doceiras de Roma, aliando o jogo a instruções elementares nos estudos.

Com o Cristianismo, quando a igreja começa seu domínio, impõe-se uma educação altamente disciplinadora onde o jogo era visto como algo pecaminoso, sendo praticamente banido da educação ao longo da Idade Média.

No Renascimento (século XVI), com a penetração de novos ideais, observa-se uma certa reabilitação do jogo, que começa a fazer parte do cotidiano da educação. Os jogos físicos são acrescidos dos jogos de espírito (enigmas e adivinhas), começando a se multiplicar os jogos educativos, que com os jesuítas ganham novo impulso, pois eles acreditavam que os jogos eram importantes para a educação, tanto para desenvolver a inteligência como para material de apoio.

Foi no século XVIII que surgiram grandes acontecimentos na área da educação e dos jogos, com a popularização dos jogos educativos. Estes finalmente penetraram no cotidiano popular, uma vez que naquela época somente a elite

(príncipes, reis, nobres, herdeiros da aristocracia e governantes) tinha acesso à educação.

Mas a grande importância do século XVIII aparece com a “descoberta de infância” - fruto de uma concepção construída ao longo de séculos. Apesar da infância ser considerada uma invenção moderna que surgiu em nossa cultura há cerca de dois séculos apenas, a sociedade veio construindo gradativamente a idéia de que a infância era importante. Se é no século XVIII que tal idéia explode e os novos valores relativos à infância vão implicar um modo diferente de ver a criança, percebê-la e relacionar-se com ela, há indícios e vestígios de uma imagem de criança que vai sendo construída desde o século XII¹.

Neste processo de construção de uma descoberta da infância, foi principalmente a partir do Renascimento Italiano no século XV que a imagem de criança começou a ser diferenciada da do adulto² e que no século XVII, no Ocidente, o brincar teve seu lugar destacado como atividade típica da infância, pois antes não havia uma distinção tão claramente estabelecida. Naquela época não existia uma separação tão rigorosa entre brincadeiras e jogos de crianças e adultos como existe hoje, pois os mesmos jogos eram comuns a ambos.

É Ariès (1981) quem, ao fazer uma análise histórica dos jogos e brincadeiras a partir da infância de Luís XIII, observa que, apesar dos vestígios e indícios anteriores, no início do século XVII não havia separação tão rigorosa entre as brincadeiras e jogos destinados às crianças com mais de quatro anos e àqueles destinados aos adultos. Assim, os adultos participavam de jogos e brincadeiras que hoje reservamos às crianças e estas, por sua vez, jogavam os mesmos jogos e participavam das mesmas brincadeiras dos adultos.

O autor acreditava que tal fato relacionava-se ao valor do trabalho, uma vez que na sociedade antiga o trabalho não ocupava tanto tempo do dia nem tinha o valor existencial que lhe atribuímos nos últimos tempos. Assim, os jogos e

¹ Piacentini (Fragmentos de Imagens de Infância p.2) afirma que a imagem de criança na Idade Média, até os séculos X e XI, nos coloca diante de uma representação de infância desconhecida e que é em torno do século XIII que Ariès atesta a presença de uma infância mais próxima do sentimento moderno e que gestaria um sentimento mais ampliado em relação à infância a partir do século XIV.

² Isto pode ser verificado na história da arte com as esculturas de Donatello. Ver Piacentini (Fragmentos de Imagens de Infância).

divertimentos eram estendidos para além dos momentos furtivos, formando um dos principais meios de que a sociedade dispunha para estreitar seus laços coletivos.

O fato de as crianças participarem em pé de igualdade nas atividades com os adultos - que também incluía o trabalho, as festas, a dança e a música - devia-se à imagem de criança que se tinha na época. A criança era vista como um adulto em miniatura e não era considerada nas especificidades e necessidades que lhe são próprias. O surgimento de um novo sentimento que se contrapunha ao anonimato em que vivia a criança e à indiferença que lhe cabia por parte do adulto vai transformando a imagem de infância. No entanto, este sentimento não nasceu de uma hora para outra, foi resultado de um longo processo histórico que iniciou por volta do século XII e foi revelando cada vez mais uma crescente particularidade infantil que distinguia a criança do adulto. Isso redundou em novas atitudes do adulto frente à criança e também se traduziu em novas maneiras de com ela se relacionar.

A valorização crescente da criança no seio da família e da sociedade desenvolveu uma necessidade cada vez maior de educação, orientação e controle. Educadores e moralistas preocupados com o lugar que os jogos, as brincadeiras e os divertimentos ocupavam na vida das crianças das sociedades antigas começaram a pensar em educá-las preservando sua moralidade e proibindo jogos classificados como “maus” e recomendando jogos considerados como “bons”.

Se a criança começava a ser vista como um ser diferente do adulto, precisava de uma educação diferenciada, e o início do século XIX presencia o surgimento de inovações pedagógicas, conforme Kishimoto (1990) destaca : Rousseau fala da necessidade de educar a criança conforme sua “natureza infantil” apontando para o brinquedo como objeto e ação de brincar, Pestalozzi estuda a ação mental da criança e é com Froebel que o jogo começa a fazer parte da história da educação pré-escolar.

Mas aquela separação entre jogos para crianças e jogos para adultos também distinguia os jogos entre nobres e plebeus, pois se antes os jogos eram comuns a

todos, independente da condição social, a partir de então o acesso a determinados jogos começa a ser restrito a plebeus e crianças³.

Apesar de haver essa distinção entre jogos infantis e de adultos, jogos como pião, peteca, brincadeiras de pegar continuavam a fazer parte do repertório de brincadeiras de adolescentes e jovens que já haviam deixado a infância e que não abandonaram totalmente certos jogos, como cabra cega, esconde-esconde e outros. *“Alguns desses jogos se tornariam brincadeiras de crianças, enquanto que outros conservariam o caráter ambíguo e pouco inocente que outrora fizera com que fossem condenados pelos moralistas ...”* (Ariès, 1981, p.115).

Assim a sobrevivência popular e infantil de determinados jogos revela que se partiu de um estado social em que os mesmos jogos e brincadeiras eram comuns a todas as idades e classes. O posterior abandono desses jogos pelos adultos das classes sociais dominantes revela que *“é notável que a antiga comunidade dos jogos se tenha rompido ao mesmo tempo entre as crianças e os adultos e entre o povo e a burguesia. Essa coincidência nos permite entrever desde já uma relação entre o sentimento de infância e o sentimento de classe”* (idem, p.124).

Houve então uma “evolução” que transferiu jogos antigos para o repositório de jogos infantis e populares. Para Ariès, alguns brinquedos e acessórios de determinados jogos “foram deixados” às crianças, talvez para que continuassem a manter sua atenção, uma vez que os brinquedos despertavam alguma aproximação com o universo dos adultos.

Mesmo reconhecendo que o cavalo de pau, o catavento e também bonecas eram reservados às crianças pequenas, o autor (p.88-90) se pergunta se tinha sido sempre assim e se esses brinquedos não haviam pertencido antes ao mundo dos adultos. A seu ver, muitos brinquedos nasceram de uma certa imitação de atitude dos adultos, como por exemplo, numa época em que o cavalo era o principal meio de transporte e de tração, o cavalo de pau imitava tal atitude. Da mesma forma, as pás que giravam na ponta de uma vareta podiam ser imitação das técnicas dos moinhos de vento. Outro exemplo ainda é o das bonecas e brinquedos em miniatura,

³ Ariès apóia-se em Sorel para observar que alguns jogos infantis são os mesmos dos adultos das classes populares. Apesar de admitir que também existiam alguns jogos mistos, comuns a todas as idades e condições sociais, havia certos tipos de jogos que só podiam ser praticados por pessoas mais velhas, sérias, educadas na civilidade e de boa condição.

que levam a hipóteses semelhantes. Historiadores da boneca e miniaturas sempre sentiram dificuldades em distinguir a boneca como brinquedo de criança de outras imagens e estatuetas com significações religiosas, demonstrando que as crianças não eram as únicas a se servir das réplicas de objetos adultos, além do que, em certas culturas, a boneca também era um perigoso instrumento de feiticeiros. Sobre as miniaturas, o prazer em representar de forma reduzida coisas e pessoas da vida cotidiana resultou num artesanato ou numa arte popular destinada à satisfação de adultos e à distração de crianças. No entanto, tal arte foi sofisticando-se e seus produtos destinados às crianças e adolescentes receberam o nome de bibelô, que de um antigo brinquedo infantil e popular passou a ser objeto de decoração que não mais se destina a brincadeira de criança, principalmente devido à fragilidade de seu material.

Assim, é possível entender o brinquedo em outra dimensão, como objeto cultural, pois ele não pode ser isolado da sociedade que o origina e o reveste de elementos culturais e tecnológicos dentro de determinado contexto histórico-social.

Benjamin (1984), em obra cujos originais foram produzidos entre 1926 e 1930, levanta alguns aspectos da relação criança-brinquedo permeada pelo mundo adulto, colocando a criança não em um lugar sentimental à parte, mas em um lugar envolvido pela luta política ideológica de sua época.

Para o autor, os brinquedos documentam a forma de o adulto se colocar frente ao mundo da criança e representam também o que os adultos imaginam como aquilo que as crianças exigem dos brinquedos. Assim, quando sofisticam o brinquedo, na verdade, estão tentando interpretar a seu modo a sensibilidade infantil, e neste sentido não são os adultos que “corrigem” os brinquedos e sim as próprias crianças no decorrer de suas brincadeiras. *“Sem dúvida brincar significa sempre libertação. Rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio; mas o adulto, que se vê acossado por uma realidade ameaçadora, sem perspectivas de solução, liberta-se dos horrores do mundo através da reprodução miniaturizada. A banalização de uma existência insuportável contribui consideravelmente para o crescente interesse que jogos e*

brinquedos infantis passaram a despertar após o final da guerra” (Benjamin, 1984, p.64).

Benjamin observa ainda, acompanhando a história cultural dos brinquedos, que antes do século XIX os brinquedos não eram invenções de fabricantes especializados, sua produção era resultado de diversas oficinas de artesanato, onde o estilo e a beleza de peças antigas explicam-se pelo fato de que o brinquedo representava um produto secundário de diversas indústrias manufatureiras. Os brinquedos de madeira com os marceneiros, as bonecas de cera com os fabricantes de vela, etc. Com a especialização do trabalho, os objetos deixaram de ser fabricados por um único artesão e a simultânea divisão do trabalho fez com que os brinquedos se tornassem mais caros. Uma crescente “emancipação” do brinquedo começa a se impor. O autor ressalta ainda que, quanto mais a industrialização avança, mais decididamente o brinquedo subtrai-se ao controle da família, tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças mas também aos pais, quando a falsa simplicidade dos brinquedos modernos manifesta, então, uma tentativa de reconquistar o vínculo com o primitivo.

Benjamin destaca que nem sempre o mais primitivo é o mais antigo; geralmente a chamada arte popular é apenas o resíduo de bens culturais de uma classe dominante que, assimilado por um grupo social mais amplo, se renova. Ele acredita que jamais poderíamos chegar à realidade do brinquedo tentando explicá-lo apenas a partir do espírito das crianças, pois não são uma comunidade isolada e sim parte de um povo e da classe de que provêm, ressaltando que *“da mesma forma que seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e especial, são isso sim, um mudo diálogo simbólico entre elas e o povo”* (Benjamin, 1984, p.70).

O autor afirma que é a imaginação da criança que transforma os objetos dados pelo adulto em brinquedos. Para a criança que brinca, a imaginação vai transformando os objetos através das fantasias e, como Benjamin destaca, enquanto vigorava um rígido naturalismo não havia perspectiva alguma de fazer valer o verdadeiro rosto da criança que brinca. Hoje (o texto é de 1928) talvez se possa esperar uma superação efetiva do “equivoco fundamental”, que acreditava erroneamente que o conteúdo imaginário do brinquedo determinava a brincadeira da

criança, quando, segundo o autor, o que na verdade ocorre é justamente o contrário. E para concluir ele afirma que *“assim como o mundo da percepção infantil está marcado por toda parte pelos vestígios da geração mais velha, com os quais a criança se defronta, assim também ocorre com seus jogos. É impossível construí-los em um âmbito da fantasia, no país feérico de uma infância ou de uma arte puras”* (1984, p.72).

Tais análises, dentro da concepção histórico-social e antropológica, ressaltam o fato de como a história, contextualizando as relações sócio-culturais de determinada época, revela-se um instrumento fundamental para compreendermos a origem da brincadeira. Pois hoje, no final do século XX, com o avanço da sociologia, da antropologia e da psicologia infantil, pesquisas demonstram a importância do jogo, e este processo de valorização também faz com que aumentem os estudos e as críticas quanto ao seu uso na educação.

Inserido numa perspectiva histórico-social e antropológica, Gilles Brougère⁴ destaca que o jogo infantil só pode ser entendido a partir de sua origem e sua história, bem como a partir das formas que adquire atualmente para as crianças.

Para Brougère, *“o jogo humano supõe um contexto social e cultural. É preciso, com efeito, romper com o mito do jogo natural. A criança está mergulhada desde o seu nascimento num contexto social e seus comportamentos estão impregnados por esta imersão inevitável (...) O jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar (...)”* (1989-90, p.33). Portanto, o jogo como fato social é resultado de relações interindividuais; portanto, de cultura. É uma produção sócio-cultural em que a criança interage com os elementos que encontra no meio.

Brougère(s/d a, p.1) afirma que em sua relação com a cultura o jogo é compreendido de diversas maneiras que muitas vezes expõem uma contradição: por um lado, o jogo é um lugar de emergente enriquecimento da cultura e, por outro, é pensado fora da cultura como expressão de uma subjetividade livre da realidade. A seu ver, tal psicologização do jogo faz do sujeito uma instância isolada das influências do mundo, pois não se pode desconsiderar a dimensão social da

⁴ Gilles Brougère integra o laboratório de pesquisa da Universidade de Paris Nord, na França, que vem dedicando-se a pesquisas sobre o jogo e brinquedos. Fundado em 1980 por Jacques Henriot, o laboratório tem desenvolvido trabalhos no sentido de buscar compreender e definir o jogo enquanto fato social, produzido e vivido por crianças historicamente situadas.

atividade humana, e o jogo não é só uma dinâmica interna ao sujeito e sim uma atividade dotada de uma significação social.

Segundo o autor, longe de ser “expressão livre” de uma subjetividade, o jogo é produto de múltiplas interações sociais. Assim, cada cultura vai construir uma esfera que delimita aquilo que é considerado como jogo, e cada interpretação sobre a atividade lúdica supõe um quadro cultural subjacente que permite dar sentido a tais atividades. O jogo insere-se, então, em um sistema de significações que é preciso interpretar.

Brougère (idem, p.4), destaca que, como lugar de criação cultural, o jogo é ele mesmo produto cultural dotado de certa autonomia. Em consequência, o jogo não está dentro da cultura de uma maneira geral mas aprende esta cultura particular que é aquela do jogo.

Neste sentido, o autor fala da hipótese da existência de uma cultura lúdica, de um conjunto de regras e significações próprias do jogo, que o jogador adquire e domina no contexto de seu jogo. Assim, antes de atribuir ao jogo o lugar de desenvolvimento da cultura, é preciso ver o lugar emergente desta cultura lúdica, aquela que permite ao jogador enriquecer progressivamente sua atividade lúdica.

A cultura lúdica produz uma realidade diferente daquela da via cotidiana. Não é um bloco monolítico mas um conjunto vivo, e diversifica-se segundo critérios de acordo com a cultura em que a criança está inserida, em função dos hábitos do jogo, dos indivíduos e dos grupos, dos meios sociais, da idade, do sexo e também das condições climáticas e espaciais.

Para o autor, a cultura lúdica também é produzida por um duplo movimento, interno e externo. A criança constrói sua cultura brincando, e o conjunto de suas experiências lúdicas vão-se acumulando, constituindo sua cultura lúdica. Através de experiências com parceiros, observando crianças brincando e manipulando objetos do jogo, a criança vai enriquecendo o jogo em função de suas competências e capacidades. Assim, o desenvolvimento da criança determina as experiências possíveis através da cultura que é produto da interação social, e *“toda interação supõe uma interpretação de significados dados aos objetos desta interação (indivíduo, ação, objetos materiais) e a criança vai agir em função da significação*

que ela vai dar a estes objetos, adaptando-se às reações de outros elementos de interação que interpreta para reagir e produzir novos significados. A cultura lúdica é aquela que resulta de uma experiência lúdica, e portanto é produzida pelo sujeito social” (Brougère s/d a, p.8).

Assim, a cultura lúdica não está isolada da cultura geral. Esta influência é multiforme e começa com o meio circundante. No entanto é um processo indireto, pois se trata de uma interação simbólica em que a criança expressa um processo cultural dentro de toda sua complexidade, onde a criança interpreta estes elementos que vão estar inseridos na base desta interpretação.

1.2 Origem e desenvolvimento do jogo

Tendo esclarecido, em linhas gerais, alguns aspectos históricos e sociais do brincar, resta analisar mais detalhadamente algumas questões a respeito da origem e desenvolvimento do jogo. Para tal, utilizaremos basicamente o referencial da psicologia sócio-histórica e da epistemologia genética.

Nascido na Rússia no ano de 1896, Lev Seminovitch Vygotsky viveu na grande turbulência social e cultural do período posterior à formação da União Soviética, em 1917. Estudou literatura, direito e mais tarde medicina. Grandemente influenciado por sua época e contexto histórico, Vygotsky investigou os processos psicológicos superiores à luz das influências sociais e culturais que os determinam⁵. Para Vygotsky, *“o desenvolvimento cognitivo é o processo para adquirir cultura”*.

Segundo Elkonin (1980, p.136), Vygotsky deu uma contribuição substancial à elaboração da teoria do jogo. Seu interesse pela psicologia do jogo devia-se, por

⁵ Segundo França na dissertação *“Tia me deixa brincar”* (1990, p.42), o grupo de psicólogos russos liderado por Vygotsky no período compreendido entre a década de 20 e 40 deste século aprofundou estudos relativos à origem e desenvolvimento do jogo infantil entre crianças da União Soviética organizando propostas para sua utilização como recurso pedagógico nas creches e pré-escolas do país e que eram prioridade social após a revolução socialista de 1917. Questões urgentes colocadas pela revolução no que se referia à educação de crianças levaram-no a elaborar propostas inovadoras sobre vários temas, como: relação entre pensamento e linguagem; natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento; natureza e origem do jogo infantil e seu lugar na educação. Este grupo objetivava a elaboração das bases teóricas de uma psicologia marxista que compreendesse as especificidades dos processos psicológicos superiores do homem e sua elaboração enquanto fenômeno cultural.

um lado, às investigações da psicologia da arte e, por outro, ao estudo do problema do desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Como é sabido, o autor relacionava o desenvolvimento das funções psicológicas superiores com a utilização dos signos e daí resultou seu interesse pela história do surgimento dos signos durante o desenvolvimento psíquico da criança. Para Vygotsky o jogo estava relacionado ao “*emprego lúdico de certos objetos como símbolos para designar outros*”⁶. Neste sentido, acreditava que a função de signo ou símbolo⁷ se comunica ao objeto através da ação executada pela criança. “*O próprio movimento da criança, o próprio gesto é o que comunica a função de signo ao objeto respectivo, o que lhe dá sentido*” (Vygotsky, 1935, p.78 apud Elkonin, 1980, p.136). Assim, para Vygotsky, o problema de fundo do jogo residia na possibilidade de se realizar uma ação determinada com o objeto substituto, e não tanto sua função representativa.

D. B. Elkonin (1904-1984) começou a estudar o jogo na década de trinta, trabalhando como auxiliar e colaborador de Vygotsky. O jogo era considerado por Vygotsky como o problema central para compreender o desenvolvimento psíquico da criança e em 1933 expôs a Elkonin suas hipóteses e investigações sobre o jogo, salientando que, entre outras coisas, novas pesquisas faziam-se necessárias sobre a imaginação que nasce no jogo agregada com a imitação, sobre a situação fictícia que é o caminho para a abstração, sobre a regra do jogo e outros aspectos.

Os trabalhos posteriores foram sendo realizados nessa direção, e após a morte de Vygotsky, em 1934, Elkonin vinculou suas investigações ao trabalho de Leontiev, que também era colaborador de Vygotsky e afirmava a necessidade de estudar os nexos entre a assimilação das relações sociais e a situação fictícia, bem

⁶ Elkonin (**Psicología del juego** p.17-23) entende que o jogo na perspectiva sócio-histórica antropológica materialista é um tipo de atividade cuja base genética é comum à da arte. Trata-se de uma atividade social humana que supõe um contexto social e cultural a partir do qual a criança recria a realidade através de sistemas simbólicos próprios. Nessa aproximação da arte com o jogo, “alguns pensadores modernos vinculam a concepção tecnopoética de arte às tendências lúdicas do homem (...) Ao artista é dado combinar sensações, imagens, representações(...) Como em todo jogo também na arte a liberdade de formar atenderia à leis da necessidade interna; leis adequadas ao cumprimento de um objetivo universal: no caso da arte, a beleza ou a Harmonia”, Bosi **Reflexões sobre a arte** (p.15). Ver também Huizinga **Homo Ludens** que ressalta os fatores estruturais comuns à arte e ao jogo.

⁷ Vygotsky usava símbolo e signo como sinônimos, diferente de Piaget, que diferenciava símbolo de signo, considerando que o símbolo era uma forma de linguagem individual da criança ao passo que o signo dizia respeito a uma construção coletiva e com sentido social de caráter convencional.

como a importância de investigar a pré-história do jogo para compreender sua natureza⁸.

Elkonin (1980, p.13) resume as várias teses sobre a psicologia do jogo infantil em que tal trabalho coletivo resultou: avançou sobre a origem histórica do jogo, demonstrando que o jogo de papéis é de origem social; explicou as condições em que o jogo aparece na ontogênese e que o jogo não surge de maneira espontânea, senão devido à educação; esclareceu que o o jogo infantil influi sobre o âmbito das atividades e relações humanas que são também seu conteúdo fundamental, pois o jogo é uma forma de orientar as motivações da atividade humana, demonstrando que a técnica do jogo, a transposição de significações, a abreviação e a síntese das ações lúdicas constituem a condição mais importante para que a criança penetre no âmbito das relações sociais e as modele de forma peculiar na atividade lúdica; e que as relações reais que as crianças estabelecem no jogo e praticam em suas ações coletivas revelam as funções do jogo no desenvolvimento psíquico das crianças.

Diante disso, analisaremos algumas questões acima colocadas, tendo claro que o objeto de investigação de Elkonin foi a natureza do jogo protagonizado⁹, a forma **desplegada** (descolada, desprendida)¹⁰ da atividade lúdica, sua origem e desenvolvimento, bem como sua importância para a vida e para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Elkonin faz uma definição prévia de jogo considerando-o “*uma atividade social onde se reconstroem as relações sociais sem fins utilitários diretos*” (1980, p.22) e afirma que existe um aspecto central que constitui a unidade fundamental e indivisível da evolução do jogo - que é o papel assumido pela criança relacionado com suas ações. Nesta unidade papel-ações influi principalmente a esfera da atividade humana do trabalho e das relações sociais que é o conteúdo fundamental

⁸ A guerra interrompeu as investigações sobre a psicologia do jogo infantil e só em 1953 Elkonin e Leontiev retomaram os trabalhos em que os propósitos principais eram esclarecer a origem histórica do jogo infantil, descobrir o fundo social do jogo como principal tipo de atividade das crianças, analisar o problema do simbolismo e a relação entre objeto-palavra-ação no jogo, além das questões teóricas gerais na análise crítica das teorias existentes sobre o jogo.

⁹ Na presente análise utilizaremos os termos jogo protagonizado, jogo de papéis, jogo de representação e jogo simbólico como sinônimos entre si.

¹⁰ Traduzimos a palavra **desplegada** que foi utilizada no livro em que nos baseamos para os termos “descolada/desprendida”.

do papel assumido pela criança na reconstituição desse aspecto da realidade. Assim, mais que o objeto, seu uso e transformações, são as relações que as pessoas estabelecem mediante suas ações com os objetos que vão se constituir no fundamento do jogo protagonizado.

Elkonin destaca também que *“assim como a atividade concreta das pessoas e suas relações são variadas na realidade, também são muito variados e mutáveis os temas dos jogos. Nas distintas épocas da história, segundo as condições sócio-históricas, geográficas e domésticas concretas da vida, as crianças praticavam jogos de diversas temáticas. São distintos os temas dos jogos das crianças de diferentes classes, dos povos livres e dos povos oprimidos, dos povos nórdicos e dos povos meridionais, dos que habitam em bosques ou em desertos, dos filhos de trabalhadores industriais, dos pescadores, dos pecuaristas ou dos agricultores. Inclusive uma mesma criança muda o tema de seus jogos segundo sejam as condições concretas em que se encontra temporalmente”* (1980, p.32).

A dependência que os temas¹¹ dos jogos possuem em relação às condições sociais da vida é algo reconhecido por muitos estudiosos do jogo. No entanto, existe uma corrente na psicologia que, apesar de reconhecer tal fato, considera o jogo como fenômeno da natureza e de origem biológica, afirmando que as transformações dos temas dos jogos devido às condições de vida seria uma manifestação da natureza biológica imutável e instintiva do jogo.

Para Elkonin, as teorias biológicas do jogo - que na prática pedagógica sustentariam as concepções inatistas de jogo - não podem explicar satisfatoriamente seu conteúdo social, pois o singular impacto que a atividade humana e as relações sociais produzem no jogo evidencia que os temas não se extraem unicamente da vida das crianças, mas que têm um fundo social, nascem das condições de vida das crianças na sociedade e possuem, portanto, origem histórica.

Como vimos anteriormente, algumas brincadeiras se transformam no tempo, e o caráter do jogo reflete sua história na dependência do desenvolvimento da sociedade e da história da criança na sociedade. Assim, é difícil imaginar nas

¹¹ Para o autor, o tema é o campo da realidade que as crianças reconstituem no jogo, é variado e reflete as condições concretas da vida da criança. Conteúdo é o aspecto característico central reconstituído pela criança, revela o envolvimento da criança na atividade dos adultos e as relações sociais que estabelecem.

sociedades primitivas, por exemplo, crianças brincando com carrinhos, trens, aviões e espaçonaves... Apesar de supor que a origem de alguns brinquedos refletem a história de utensílios sagrados e objetos ou ferramentas de trabalho modificadas, certos brinquedos foram se transformando substancialmente; no entanto, são sempre os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças e as ensinam a usá-los, seja a partir das atividades e relações de trabalho, seja como treino e exercício de determinada função, como ressalta Elkonin¹². Além do que, a história do brinquedo está organicamente vinculada à história da mudança de lugar da criança na sociedade.

Assim, o surgimento do jogo protagonizado é algo difícil de investigar na história, mas a natureza dos jogos infantis só pode ser compreendida pela correlação existente entre isso e a vida da criança na sociedade.

Elkonin se pergunta se sempre houve o jogo protagonizado ou se existiu um período na vida da sociedade em que não se conheceu esta forma de jogo infantil. E a que mudanças na vida da sociedade e na situação da criança na sociedade se deve o nascimento do jogo protagonizado. Como é impossível observar diretamente tal fato, o autor faz algumas aproximações acerca das condições históricas em que se fez necessária esta forma original da vida da criança na sociedade.

Baseando-se em estudos de R. Alt, o autor entende que o principal fator de desenvolvimento da criança era sua participação direta na vida dos adultos e isso muitas vezes implicava na incorporação precoce de crianças ao trabalho produtivo, não havendo uma fronteira delimitada entre adultos e crianças. Uma vez que as crianças participavam diretamente no mundo do trabalho, as ferramentas e as formas primitivas de trabalho estavam ao seu alcance. Estudos evidenciam que naquele contexto as crianças não tinham seus jogos protagonizados, pois tal ausência seria devida à situação especial das crianças que não precisavam representar algo que já vivenciavam, pois faziam parte dessas relações, atuando com os adultos e como adultos.

Assim, em tais sociedades, as crianças não tinham necessidade de representar algo que já vivenciavam, "(...) *tampouco se encontra entre crianças ou*

¹² Benjamin complementa tal pensamento enfatizando que, embora sejam os adultos que introduzem os brinquedos na vida das crianças, são elas que transformam os brinquedos.

se encontra muito raramente o jogo protagonizado em forma desplegada (descolada/desprendida). Não tem necessidade social alguma de praticá-lo. As crianças entram na vida da sociedade sob a direção dos adultos ou por sua conta; os exercícios no manejo dos instrumentos de trabalho de adultos, no caso de adquirir caráter de jogo, serão de jogos desportivos ou de jogos de competições, porém não de jogo protagonizado. A reconstituição da atividade dos adultos em condições lúdicas especiais carece de sentido em virtude da identidade das ferramentas que as crianças e os maiores utilizam e da gradual aproximação das condições de seu uso às condições reais de trabalho” (Elkonin, 1980, p.57).

Apesar disso, o autor acredita que em tal etapa do desenvolvimento da sociedade já se encontravam, ainda que raramente, indícios do jogo protagonizado mais de caráter imitativo¹³. Assim, os jogos protagonizados que surgem nesse grau de desenvolvimento são um modo peculiar de penetração nessa esfera da vida e das relações dos adultos, vedadas às crianças. Tal fato evidencia que nos jogos protagonizados as crianças reconstituem não só a esfera do trabalho dos adultos, inacessível para elas, como também os afazeres domésticos em que participam diretamente.

¹³ Pesquisas antropológicas apontam que as crianças “loparis da Rússia” praticavam os mesmos jogos que os maiores mas que também tinham outros jogos em que imitavam o ritual do casamento: “um menino pega uma menina pela mão e dá uma volta com ela ao redor da mesa ou de algum poste (se o jogo transcorre ao ar livre) e os restantes permanecem em pé ao redor e com a particularidade de quem tem boa voz cantam uma letra de música(...)Logo cobrem a cabeça com dois palitos em forma de cruz em lugar das coroas; quando as crianças deram três voltas, tiram os palitos e cobrem a noiva com um pano. O menino leva a menina para o lado e a beija. Logo, ambos são conduzidos à mesa e sentados em seus lugares de honra; a noiva continua coberta com o pano sobre a cabeça; o noivo a abraça. Depois de haver permanecido um espaço de tempo sentados na mesa, ou começa outra dupla ou os recém-casados se encostam para dormir juntos. Este jogo é brincado por crianças de cinco a seis anos, principalmente antes do casamento de alguém e sempre são realizados às escondidas dos pais, pois são proibidos a seus filhos” (N.N. Jaruzin, apud Elkonin 1980, p.58). Margaret Mead (idem, p.58) estudando grupos culturais na Nova Guiné descreve vários jogos que podem ser catalogados entre os protagonizados, onde os meninos de seis anos constroem às vezes casinhas de madeira e brincam imitando os afazeres domésticos. Raramente se juntam para brincar de noivos, construir casas (...) e inclusive imitar os pais, encostando-se juntos face a face. A autora indica que naquele grupo, as meninas pequenas não tinham bonecas nem o costume de brincar de bebês. Os bonecos de madeiras oferecidos aos meninos só foram aceitos pelos pequenos que se puseram a brincar com eles embalando e cantando canções de ninar como seus pais que são muito carinhosos com seus filhos. Ao descrever estes jogos a antropóloga ressalta, em várias ocasiões, que se vêem pouquíssimas vezes, e ela pôde ver casos contados. Para Elkonin, neste exemplo, o brincar de bonecas, estendido em nossa sociedade principalmente entre meninas, normalmente foi considerado como exemplo do instinto maternal. Segundo o autor, a pesquisa acima mencionada refuta de certa forma esse ponto de vista e evidencia que este clássico jogo de meninas não consiste somente em manifestação do instinto maternal, pois reproduz as relações sociais existentes em determinada sociedade, mais concretamente a divisão social do trabalho no cuidado das crianças pequenas. Entre os exemplos de jogos mencionados predominam os que reproduzem algumas atividades domésticas e alguns aspectos inacessíveis da vida e das relações entre os adultos que são proibidos para as crianças.

Elkonin afirma que não é possível determinar com exatidão o momento histórico em que apareceu o jogo protagonizado, pois pode ser distinto entre os diversos povos, segundo suas condições de existência. O que importa deixar claro é que nas etapas primitivas da humanidade as crianças participavam diretamente do mundo do trabalho. Com o desenvolvimento da produção e a sofisticação da indústria, novas e complexas relações de trabalho se estabeleceram e a consequente divisão do trabalho dificultava, em alguns casos, a possibilidade de incluir as crianças no trabalho produtivo. Simultaneamente a isso, ocorrem mudanças no caráter da educação e no processo de formação da criança como membro da sociedade, alterando significativamente a maneira de ver e se relacionar com a criança. Como consequência dessa nova imagem de criança e do lugar que ela passa a ocupar na sociedade, podemos dizer que aparece o jogo simbólico onde as crianças reconstituem, então, as diversas esferas da vida.

Sendo assim, *“o jogo nasce ao longo do desenvolvimento histórico da sociedade como resultado da mudança de lugar da criança no sistema de relações sociais. Em consequência é de origem e natureza social. Seu nascimento está relacionado com as condições sociais concretas da vida da criança na sociedade e não com a ação de energia instintiva, inata, interna”* (Elkonin, 1980, p.61) e para o autor essa é a tese mais importante para a teoria do jogo protagonizado.

Nessa perspectiva, o jogo protagonizado possui uma original técnica lúdica: a substituição de um objeto por outro com ações condicionadas por estes objetos, e essa técnica não poderia ser resultado da invenção criadora independente das crianças, pois sendo uma atividade social por sua origem e conteúdo o jogo protagonizado não aparece na criança de forma espontânea, e sim sob a influência do meio, da educação, surgindo, como vimos, a partir de determinadas condições sociais.

Desde que nasce a criança sente determinadas necessidades que são satisfeitas pelos adultos que dela cuidam. Como mostram inúmeras investigações, as primeiras necessidades que a criança sente já são sociais, pois antes de tudo tem que haver um adulto que “faça a leitura” de tais necessidades para assim, poder comunicar-se com ela. Desta forma, reações puramente fisiológicas transformam-se

em atos e reações sociais cujo objeto é o adulto. As necessidades da criança estão, portanto, objetivadas no adulto que cuida dela. O mundo da criança é antes de tudo a pessoa que cuida dela e que a faz estabelecer relações com o meio que a cerca¹⁴.

Elkonin afirma que a comunicação da criança se intercala na interação prática com os adultos e isso é uma condição importante para o desenvolvimento de ações com os objetos que são inicialmente orientados pelos adultos. As ações com os objetos e os modos sociais de utilizá-los na história são aprendidos pelas crianças sob a direção do adulto que muitas vezes oferece também modelos de ação.

A natureza da ação com objetos é ambivalente. Contém, por um lado, um esquema geral relacionado com a significação social do objeto e, por outro, o lado operacional sobre as propriedades físicas dos objetos. Uma é utilitária e prática e a outra é trabalho com significados.

Durante a evolução das ações com objetos se observa primeiro a transformação da ação com o objeto aprendido, e depois acontece o mesmo, só que com o objeto substituto. A utilização de objetos como substitutos apresenta determinadas peculiaridades e para Elkonin é assim que inicia a situação lúdica. Seu desenvolvimento posterior depende que apareça e se desprenda/descole o papel que a criança assumirá ao executar determinada ação onde as estruturas das ações lúdicas vão-se desenvolvendo e complexificando.

Considerando o brinquedo como “pivô” de substituição, enquanto objeto substituto, observamos que, dependendo da ação da criança, este objeto mediador pode servir para várias coisas, pois o ato de brincar envolve objetos, ação e significados.

Vygotsky destaca uma certa evolução desta relação ação-significado no brinquedo, afirmando que *“os objetos têm uma força motivadora inerente, no que diz respeito às ações da criança muito pequena, e determinam tão extensivamente o comportamento da criança”* (1984, p.110). E à medida que cresce, *“na idade pré-escolar(...) no brinquedo, o pensamento está separado dos objetos e a ação surge das idéias e não das coisas : um pedaço de madeira torna-se um boneco e um*

¹⁴ Maiores detalhes ver Henry Wallon *A Evolução Psicológica da Criança*, René Spitz *O primeiro ano de vida* e Bernard Charlot *A Mistificação Pedagógica*.

cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos” (p.111).

Então, podemos dizer que a evolução desta relação ação-significado envolve, basicamente, três momentos.

Num primeiro momento o objeto predomina sobre a imagem ou significado, onde quanto menor a criança, mais o objeto determina a brincadeira. Quando vai crescendo, essa relação se inverte e a imagem ou significado é que determina o uso do objeto ¹⁵.

Num segundo momento, o objeto define a ação e na medida que a criança cresce, novamente a relação se inverte e a ação vai definir o objeto ¹⁶.

E num terceiro momento, entre as crianças maiores, as regras passam a ser a paixão do jogo, e se a regra está explícita, a imagem está oculta.

Na brincadeira da criança pequena a situação imaginária é evidente, as regras organizam as ações mas não aparecem explicitamente, estão ocultas. Com a evolução da brincadeira, no jogo de regras a situação se inverte, as regras são evidentes e o que está oculto são os elementos de ilusão que o jogo envolve.

A aceitação às regras, como vimos, indica uma nova etapa na vida da criança, *“o atributo essencial na brincadeira é que uma regra torna-se um desejo”* pois o *“brinquedo cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brinquedo, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”* (Vygotsky, 1984, p.114).

No artigo “Problemas psicológicos do jogo na idade pré-escolar” Elkonin diz que *“no jogo, a transferência dos significados de um objeto a outro é um momento secundário, derivado e puramente técnico. O central por sua importância é o papel e as regras que nele se contêm. No jogo, a correlação entre o papel e as regras, a correlação entre o próprio comportamento e a conduta dos outros é justamente o determinante. Só a análise psicológica desta correlação permite*

¹⁵ Podemos inferir que, quanto menor a criança, menor deve ser a variedade de brinquedos, de forma que elas possam explorar ao máximo suas propriedades e possibilidades iniciando um processo de representação.

¹⁶ Neste caso, quanto maiores forem as crianças, pode-se manter um número mais variado de objetos.

compreender por que o jogo tem tanta importância para quase todos os processos psíquicos da criança” (Elkonin 1987, p.99).

Na relação ação-significado, Usova (apud Elkonin 1980, p.160), que aprofundou estudos e pesquisas sobre o desenvolvimento do jogo e sua evolução, observa uma **mudança gradual do papel do brinquedo nos jogos**. Entre as crianças menores (3,4 anos) o brinquedo dirige consideravelmente o tema do jogo. Mais tarde, as crianças atribuem ao brinquedo as propriedades que desejam.

Para a autora, as crianças de mais idade buscam no material e nos brinquedos uma correspondência entre o desejado e a realidade. O que caracteriza as novas etapas do desenvolvimento do jogo é a mudança operada nas exigências que a criança faz ao material lúdico. Assim, a autora afirma que as crianças de mais idade jogam melhor com a substituição de um brinquedo que com o brinquedo como tal e prescindem facilmente dos brinquedos.

Usova assinala, ainda, algumas peculiaridades na direção e desenvolvimento dos jogos infantis, afirmando que *“os jogos das crianças de três anos já apresentam caráter lúdico e se desenvolvem intensamente nesta direção até os sete anos(...) o tema dos jogos e seus papéis determinam a atitude das crianças frente ao jogo, conforme vão se aproximando de seis, sete anos, vão-se formando novos elementos no jogo (...)”* (apud Elkonin, 1980, p.160).

Para caracterizar a **evolução do jogo** Elkonin estudou diversos autores que descreveram e caracterizaram momentos e trajetórias do jogo infantil que não vamos neste momento detalhar, mas o autor ressalta que apesar dos vários estudos e investigações do jogo infantil quanto às possibilidades educativas e quanto à importância do jogo para o desenvolvimento da criança, sua independência, comunicação e cooperação, a evolução do jogo propriamente dita ainda não está estudada de maneira sistemática¹⁷.

Para Elkonin, a grande importância do jogo para o desenvolvimento da personalidade da criança reside no fato de que os processos psíquicos se elevam a

¹⁷ Nas investigações realizadas predomina a descrição exterior do processo, e do ponto de vista do autor a investigação experimental do jogo só é possível unicamente no processo de formação prolongada da atividade lúdica em uma mesma coletividade de crianças com finalidade de dirigir seu desenvolvimento, tendo a tarefa fundamental de ir esclarecendo as possibilidades e condições de transição de um nível de atuação ao outro no jogo.

uma escala superior graças ao desenvolvimento de sua personalidade e sua consciência. *“No jogo a criança toma consciência de si mesma, aprende a desejar e a subordinar a seu desejo seus impulsos afetivos passageiros, aprende a atuar subordinando suas ações a um determinado modelo, a uma norma de comportamento. Assim, no jogo a submissão à necessidade não é algo imposto de fora, pois responde à própria iniciativa da criança como algo desejado. O jogo desta maneira, por sua estrutura psicológica, é o protótipo da futura atividade séria. Da necessidade que o jogo faz desejada à necessidade que se torna plena consciência: este é o caminho que vai do jogo às formas superiores da atividade humana”*(1987, p.100).

Muita coisa falta explicar acerca do jogo infantil, mas me parece que a peculiaridade mais importante desse enfoque da psicologia soviética no campo da psicologia infantil é principalmente a superação das teorias naturalistas do jogo.

Segundo Deheinzelin (1994), o pensador que melhor (porque com grande beleza) e mais profundamente (porque com imenso grau de abrangência) descreveu o funcionamento da inteligência humana ao longo da vida da pessoa foi Jean Piaget, nascido em um lugar bem distante de Vygotsky, numa pequena cidade à beira de um lago, chamada Neuchâtel, na Suíça, exatamente no mesmo ano, em 1896. Biólogo, psicólogo e filósofo, foi fundador da Epistemologia Genética¹⁸.

O problema do jogo infantil, para Piaget, está inserido como parte orgânica de sua teoria sobre o desenvolvimento do intelecto, e para ele **os jogos aparecem relacionados aos aspectos do desenvolvimento cognitivo.**

Piaget (1978) classifica os jogos em jogos de exercício, jogos simbólicos e jogos de regras, cujo desenvolvimento e evolução vão estar necessariamente ligados ao desenvolvimento infantil¹⁹.

¹⁸ Ciência que estuda o conhecimento segundo sua origem e posterior desenvolvimento.

¹⁹ Piaget expôs seu pensamento acerca do jogo em várias obras, mas é no livro **A Formação do Símbolo na Criança** que ele detalha profundamente seu processo de origem e evolução. Sitaremos breve e resumidamente suas principais características, a fim de localizar a idéia do autor a esse respeito.

Os jogos de exercícios, ligados ao período sensório-motor, são os primeiros a aparecer, sua função está relacionada ao prazer de exercitar novos poderes que a criança descobre a cada nova aquisição. Característicos do primeiro ano de vida, sua frequência diminui com o desenvolvimento do sujeito, principalmente a partir da linguagem e com o início do jogo simbólico, mas também podem estar presentes até no adulto com a mesma função. Os jogos de exercício são divididos em duas categorias: jogos puramente sensório-motores e jogos de exercício de pensamento, sendo que ambos, por sua vez, também se dividem em fases e subcategorias. Os jogos puramente sensório-motores vão do prazer

Do ponto de vista do desenvolvimento interno, segundo Piaget (Zazzo, 1976 apud Deheinzelin 1994, p.199-200) o jogo está intimamente relacionado com *“este acontecimento que é de capital importância para o pensamento humano que é o nascimento da representação, que permitirá à inteligência interiorizar-se em pensamento propriamente dito”*.

Para explicar a formação da **representação**, o autor afirma que ela implica a constituição de uma função simbólica, uma diferenciação entre os significantes e os significados, uma vez que consiste em evocar significados não presentes e que não pode evocá-los senão por meio de significantes diferenciados. Nos níveis sensório-motores, as condutas já manifestam algumas significações onde os níveis significantes utilizados são indícios perceptivos, quer dizer, significantes indiferenciados de seus significados, que constituem apenas uma de suas partes ou aspectos somente.

Piaget ressalta que, quando a criança aprende a falar, os signos verbais constituem uma das formas mais específicas de significantes diferenciados, mas quando a criança aprende a falar, utiliza também todo um sistema simbólico baseado em “símbolos” e não somente em “signos”: *“é o sistema de jogos simbólicos que sucedem aos simples jogos funcionais e de exercício, únicos*

puramente funcional para a combinação com finalidade (início da intencionalidade) até chegar à combinação com finalidade lúdica. Os jogos de exercício de pensamento evoluem do pensamento não simbólico, dos jogos de exercício simples de combinação de palavras, “porquês” sem finalidade até chegar à combinação de idéias, palavras e conceitos com finalidade lúdica. Os jogos de exercício transformam-se em jogos simbólicos quando passam a ser acompanhados da imaginação representativa e tornam-se jogos de regras quando socializados.

Os jogos simbólicos aparecem por volta do segundo ano, com a aquisição da representação, da linguagem e com o aparecimento sucessivo de novas formas de símbolos lúdicos, e são divididos em fases que caracterizam o período de 2 aos 12 anos de idade, aproximadamente. A primeira fase (2 a 4 anos) é definida pela assimilação lúdica e possui também três grandes tipos: no primeiro, a assimilação dissocia a ação do sujeito; no segundo, a assimilação lúdica se torna mais direta, onde a imitação se subordina à ação; e no terceiro tipo, as combinações simbólicas unem imitação e assimilação. Na segunda fase (4 a 7 anos), o símbolo, ao se aproximar do real, vai se transformando, “perdendo” seu caráter de “deformação lúdica” e aproxima-se de uma representação imitativa da realidade. Caracteriza-se por uma ordem relativa nas construções lúdicas e uma preocupação crescente com a exatidão nas construções com diferenciação e complementaridade de papéis. A terceira e última fase do jogo simbólico (7 a 12 anos) caracteriza-se pelo evidente declínio do simbolismo com destaque para evidência da socialização.

O jogo de regras supõe necessariamente relações sociais ou interindividuais (diferentemente do jogo simbólico), pressupõe combinações sensório-motoras ou intelectuais entre os envolvidos, com competições que requerem um certo regulamento - seja por códigos transmitidos de geração a geração (as regras transmitidas) ou por acordos momentâneos (as regras momentâneas).

O exercício, o símbolo e a regra são as três grandes categorias do jogo infantil descrito por Piaget e à medida que vão surgindo incorporam elementos dos jogos precedentes. Desta forma, tais categorias não são excludentes mas têm seu período de apogeu como as diversas fases do desenvolvimento da criança.

aparecidos até aqui na vida do bebê. A simbólica gestual destes jogos de ficção consiste, assim, essencialmente em uma imitação(...)". Para ele, *"esta presença da imitação em todas as formas de função simbólica que aparece sincronicamente ao longo do segundo ano(e das quais veremos a seguir mais uma delas, a imagem mental), me havia conduzido quando escrevi O nascimento da inteligência em 1935, a considerar a imitação como um processo que assegura a transição entre a inteligência sensório-motora e a representação imaginada"*(idem, p.201).

O autor supôs então que um novo elemento intervém entre a imitação sensório-motora e a imitação diferida, a **imagem** - que resulta da própria imitação em sua acomodação. Assim, a própria imagem seria, portanto, um produto da imitação. No entanto, para o autor, *"as imagens mentais não são nunca uma cópia fiel da realidade e sim resultantes da criação e combinação de esquemas cognitivos, isto é, de formas de representação do pensamento, sendo a imitação a mais primitiva delas. As formas da função simbólica - a imitação, o jogo simbólico, o desenho, as imagens mentais, a memória e a linguagem são criadas e combinam-se de acordo com as possibilidades e necessidades do pensamento que acabam por transformar o real, no nível das operações mentais"*(Deheinzelin, 1994, p.202).

Diante disso, o jogo teria um papel absolutamente fundamental para a vida dos seres humanos, uma vez que ele estaria na gênese do pensamento, da possibilidade de criar e transformar o mundo, pois para as crianças pequenas é uma forma de pensamento e não apenas um momento ou uma atitude opcional.

Assim, mesmo que o mapeamento das diferentes teorias tenham priorizado aspectos diversos em suas pesquisas e investigações²⁰, elas podem nos auxiliar a melhor compreender as diversas dimensões do fenômeno jogo, pois a evolução

²⁰ Elkonin tece algumas críticas à obra de Piaget fundamentado na Formação do Símbolo na Criança, pois para ele, Piaget não estudou a forma **desplegada** do jogo protagonizado, detendo-se apenas no início e em algumas premissas de sua manifestação. Isso se devia ao fato de que, mais do que o jogo em si, para Piaget interessava saber como nasce a idéia simbólica na criança. Apesar das críticas feitas a algumas concepções do jogo em Piaget, o próprio Elkonin reconhece que "a concepção de jogo infantil que Piaget tem é uma das mais completas, embora limitadas pelo marco de desenvolvimento exclusivamente intelectual. Merece uma análise muito mais pormenorizada do que a nossa neste ensaio, porém, fazê-lo requeria um livro (...) O mérito indubitável de Piaget residia em que ele expôs o problema do jogo em conexão com a trajetória do intelecto sensório-motor ao pensamento em noções, e a boa exposição é às vezes na ciência, mais importante que a solução"(1980, p.126).

lúdica está intimamente relacionada a todo o desenvolvimento da criança, e a todos os fatores e dimensões que tal desenvolvimento implica.

1.3 A idéia de jogo, brinquedo e brincadeira

Vamos considerar que, diferente da visão da psicologia, *“dentro de uma visão antropológica, o jogo não toma forma de comportamento ou de experiência observável, mas de uma idéia, uma relação estabelecida a partir das injunções do meio”* (Kishimoto, 199, p.10), e para se chegar à **idéia de jogo**, a autora estabelece algumas condições : **identificar características daquilo que se chama jogo, descrever o comportamento por ele expresso e explicar as razões que levam a pessoa a jogar.**

Entre vários autores que se dedicaram ao estudo do brincar e deram uma grande contribuição à temática da brincadeira infantil, selecionamos Huizinga, Piaget e Vygotsky e Christie por terem elaborado, dentro daquele quadro a respeito da idéia de jogo, suas características e atributos principais.

Huizinga (1990), em seu trabalho “Homo Ludens”, cujos originais foram produzidos em 1938, é considerado um grande clássico na temática do jogo como elemento de cultura. Objetivando determinar até que ponto a cultura possui um caráter lúdico, o autor procurou desenvolver um conceito de jogo integrado no de cultura ²¹.

Entendido como fenômeno cultural e estudado numa perspectiva histórica, Huizinga chama a atenção à importância do fator lúdico para a civilização - o jogo como forma específica de atividade, como forma significativa e como função social, além de seu caráter profundamente estético.

²¹ Apesar de estabelecer características e funções do jogo que geraram muitas outras definições e caracterizações, o autor aponta principalmente a presença de um elemento lúdico na cultura, sem com isso atribuir ao jogo um lugar de primeiro plano entre as diversas atividades da vida civilizada (não que o jogo se transforme em cultura mas que em suas fases mais primitivas a cultura possui um caráter lúdico, onde no decorrer da evolução de uma cultura o elemento lúdico vai sendo absorvido por outras esferas, por exemplo a esfera do sagrado, e também cristalizando-se sob a forma de saber: o folclore, a poesia, a filosofia, formas de vida jurídica, política, a arte, etc. Assim, Huizinga afirma que “num sentido puramente formal poderíamos considerar toda a sociedade como um jogo sem deixar de ter presente que esse jogo é princípio vital de toda a civilização”(Huizinga,1990, p.114).

O autor ressalta que o jogo possui uma realidade autônoma e mesmo que a língua não possua um termo geral capaz de defini-lo “*o jogo é uma função da vida mas não é passível de definição exata em termos lógicos, biológicos ou estéticos. O conceito de jogo deve permanecer distinto de todas as outras formas de pensamento através das quais exprimimos a estrutura da vida espiritual e social. Teremos, portanto, de limitar-nos a descrever suas principais características*” (Huizinga, 1990, p.10).

Assim, Huizinga apresenta como características fundamentais do jogo:

1. Uma atividade voluntária em que o jogador demonstra prazer (as crianças brincam porque gostam de brincar e o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade).
2. Uma atividade livre, com liberdade de ação do jogador.
3. Possui um caráter não sério de sua ação.
4. Há uma separação do jogo dos fenômenos do cotidiano (evasão da vida real para uma esfera temporária de atividade com orientação própria).
5. Limitação do tempo e do espaço em que o jogo possui um caminho e um sentido próprio.
6. Existência de regras onde a menor desobediência estraga o jogo.
7. Possui caráter fictício.

Alguns autores, tais como Henriot (apud Kishimoto 1992, p.13), apontam inadequações quanto a alguns critérios estabelecidos por Huizinga:

O critério do **jogo enquanto atividade não séria** recebe muitas críticas, pois para a criança que brinca sua ação é sempre séria. No entanto, tal critério está relacionado à característica da evasão da vida real, onde o próprio Huizinga afirma que “*a característica de faz-de-conta do jogo exprime um sentimento da inferioridade do jogo em relação à ‘seriedade’, o qual parece ser tão fundamental quanto o próprio jogo. Todavia, conforme já salientamos, esta consciência do fato de ‘só fazer de conta’ no jogo não impede de modo algum que ele se processe com a maior seriedade, com um enlevo e um entusiasmo que chegam ao arrebatamento e, pelo menos temporariamente, tiram todo o significado da palavra ‘só’ da frase acima (...) Nunca há no jogo um controle nítido entre jogo e seriedade, sendo a*

inferioridade do jogo sempre reduzida pela superioridade de sua seriedade” (idem, p.11).

Então, diante disso parece que estamos frente a um impasse: a crítica procede mas ao mesmo tempo há que se considerar a explicação do próprio autor. O que “está em jogo” é o fato de que, apesar de aparentemente esclarecida a questão do jogo ser uma atividade séria, ela permanece para Huizinga como característica de atividade não séria, o que como vimos não se justifica, pois a criança joga e brinca na mais perfeita seriedade mas sabe perfeitamente que o que está fazendo é um jogo.

Henriot continua sua crítica apontando também a inadequação do critério do **jogo enquanto fenômeno separado e distinto do cotidiano**, lembrando que no faz-de-conta a criança representa fatos e situações relacionadas com a realidade social que a cerca, onde a temática da brincadeira é então retirada do cotidiano.

Entendemos que tal característica procede apenas em parte, pois ainda que considerada como um “intervalo” na vida cotidiana, tal “intervalo” também está relacionado à realidade e ao cotidiano, de certa forma. Ou seja, ainda que como forma de evasão da vida real, esta evasão possui representações do cotidiano e da realidade social. A criança atua no real mas a partir de um distanciamento do próprio real. Ela sabe quando determinada situação é jogo.

Para Elkonin (1980, p.117) é importante saber que o jogo, apesar de poder ser imaginário, está na esfera da realidade. O jogo não é irrealidade, pois a criança atua no jogo com objetos da vida real, ao mesmo tempo em que representa objetos substitutos/substitutivos e ações substituidoras. Neste sentido, o jogo pode satisfazer algumas necessidades da criança na medida em que as ações têm um caráter real e não imaginário²². Assim, quando as crianças atuam no jogo em um plano imaginário, as necessidades não podem ser plenamente satisfeitas, pois no jogo de representações, em que a criança assume outro papel e atua com objetos reais, as ações apresentam caráter representativo e não real. Mas, ao mesmo tempo, o representativo não deixa de estar ancorado no real.

²² Sobre a possibilidade de satisfazer ou não as necessidades no jogo no plano real e/ou imaginário, ver Elkonin *Psicologia del juego* (1980, p.117).

O critério do **prazer do jogador** também é considerado inseguro. Vygotsky é um dos que afirma que nem sempre o jogo é uma atividade que dá prazer até porque existem jogos nos quais a própria atividade não é agradável, onde também há desprazer na busca do objetivo da brincadeira. Para ele, o prazer não pode ser visto como característica definidora do jogo.

No entanto, Huizinga também ressalta que as crianças brincam porque gostam de brincar e para o adulto o jogo pode ser dispensável, *“só se torna necessidade urgente na medida em que o prazer por ele provocado o transforma numa necessidade. É possível, em qualquer momento, adiar ou suspender o jogo. Jamais é imposto pela necessidade física ou pelo dever moral, e nunca constitui uma tarefa, sendo sempre praticado nas “horas de ócio”. Liga-se a noções de obrigação e dever apenas quando constitui uma função cultural reconhecida”* (1990, p.11). A nosso ver, o fato de existirem momentos no jogo em que haja desprazer não implica uma negação de tal característica, o que também não significa que seja a característica predominante ou fundamental.

A característica do **jogo como sendo uma atividade livre**, iniciada e mantida pela própria criança está diretamente ligada à improdutividade do jogo e me parece ser algo definidor dele. Tal característica nos remete também à finalidade ou ao propósito do jogo e que é analisado por diversos autores²³.

Dentre os critérios do jogo que Piaget estabelece, também aparece o critério do jogo com finalidade em si mesmo, onde o autor afirma que *“o jogo encontra sua finalidade em si mesmo enquanto que o trabalho e as outras condutas não lúdicas comportam um objetivo não compreendido na ação como tal”* (1978, p.189).

Vygotsky afirma que à medida que o jogo se desenvolve observa-se um movimento em direção à realização consciente de seu propósito. *“É incorreto conceber o brincar como atividade sem propósito. Nos jogos atléticos, pode-se*

²³ Callois (1967 apud Kishimoto, 1992, p.13) considera que o atributo do jogo como sendo algo improdutivo é útil para diferenciar uma situação de jogo livre de uma outra em que se utiliza o jogo educativo com finalidade pedagógica, onde determinada intenção explícita para a produção de algo (bem ou valor) anula a característica de liberdade e incerteza quanto ao seu resultado. Para Wallon (1981, p.77) os temas que o jogo se propõe não devem ter razão fora de si mesmo, e para reforçar tal pensamento aplica uma analogia com a definição que Kant deu à arte, “uma finalidade sem fim”, uma realização que não tende a realizar nada para além de si mesma, pois se a atividade se torna utilitária e se subordina como meio a um fim, perde o atrativo e o caráter de jogo.

ganhar ou perder; numa corrida pode-se chegar em primeiro, segundo ou em último lugar. Em resumo, o propósito decide o jogo e justifica a atividade. O propósito como objetivo final determina a atitude afetiva da criança no brinquedo”(1984, p.117).

A temática do jogo improdutivo está muito relacionada à questão da liberdade. Elkonin afirma que a maioria dos investigadores que estudaram o jogo assinala que é a atividade mais livre da criança pequena. Este carácter livre se expressaria no fato de que a criança elege o tema do jogo e também que suas ações com os objetos no jogo se diferenciam do uso habitual. Esta independência relativa ao destino desses objetos estaria determinada pelos significados que a criança atribui ao jogo. Esta liberdade criativa do jogo se expressaria também na entrega emocional da criança no jogo. Assim, para o autor, *“o paradoxo fundamental do jogo consiste em que, sendo uma atividade maximamente livre, encontrando-se sob o poder das emoções, é a fonte de desenvolvimento do carácter voluntário e da tomada de consciência, por parte da criança, de suas ações e do seu próprio eu”* (1987, p.86). E para compreender esta contradição fundamental dos limites internos e externos, Elkonin continua destacando que no jogo criativo de representações/papéis existe finalidade e resultado: *“A finalidade da atividade jogo consiste na realização do papel assumido. Estando, por seu conteúdo interno, saturado de funções e normas sociais de conduta, o papel determina o procedimento e o carácter das ações da criança no jogo. O resultado deste é como se realiza o papel assumido”* (idem, p.95).

Para Leontiev o jogo não é uma atividade produtiva pois seu alvo não está em seu resultado mas na ação em si mesma. O jogo estaria livre do aspecto obrigatório da ação dada, a qual é determinada por suas condições atuais, ou seja, livre dos modos obrigatórios de agir ou de operações. Assim, *“as operações lúdicas são inadequadas para a ação orientada por um certo resultado (...) No brinquedo, a ação não persegue um objetivo, pois sua motivação está na própria ação e não em seu resultado”*(1922, p.127)²⁴.

²⁴ Apesar das posições de Vygotsky, Elkonin e Leontiev possuírem o mesmo aporte teórico, percebemos, num primeiro momento, uma certa discordância aparente. Como colaboradores e “continuadores” da obra de Vygotsky, Elkonin e Leontiev só puderam aprofundar tal concepção justamente a partir daquela inicial de Vygotsky, em que o propósito determina a atitude afetiva da criança no brinquedo. Posteriormente

Entendemos que, ainda que alguns autores apontem a finalidade do jogo na realização de determinado papel, tal fato não é incompatível com o critério essencial do jogo improdutivo como sendo algo livre, onde mesmo uma liberdade mediada por determinado papel significa que o objetivo não está num resultado externo (imposto por outro) e sim na própria ação, como bem sintetizou Leontiev.

Como num novelo cheio de nós, os critérios do jogo, que aparentemente podem servir para demarcar o território do que seja jogo, também podem provocar diversas leituras, críticas e interpretações, e essa discussão pode ir longe, a perder de vista.

No nosso caso, como havíamos nos proposto a situar as contribuições consideradas mais significativas, tendo ressaltado a de Huizinga, não podemos nos furtar de destacar os critérios de jogo para Piaget e Vygotsky, que são dois autores fundamentais para tal compreensão.

Segundo Piaget (1978) há dois aspectos básicos na cognição: a assimilação (processo pelo qual a criança incorpora os elementos do mundo externo ao seu próprio esquema) e a acomodação (processo através do qual a criança modifica seu estágio mental em respostas às demandas externas). Esses dois processos formam parte de todas as ações. Às vezes um predomina sobre o outro e outras vezes eles se encontram em “equilíbrio”, onde a adaptação inteligente acontece. No jogo, a assimilação predomina sobre a acomodação.

Para o autor, os jogos aparecem relacionados aos estágios do desenvolvimento cognitivo, sendo um dos aspectos deste desenvolvimento. Analisando a gênese do jogo e acompanhando seu desenvolvimento ulterior, Piaget distingue três tipos de estruturas básicas que vão dominar a classificação que elabora: o jogo de exercício, o jogo simbólico e o jogo de regras, sendo que cada tipo de jogo vai ter suas características e especificidades de acordo com os estágios do desenvolvimento infantil.

Assim, podemos dizer que Piaget interpreta os jogos situando-os no “conjunto de contexto do pensamento da criança”, e foi a partir disso - após ter descrito e classificado os jogos - que o autor elaborou os critérios do jogo :

Leontiev explicita que tal propósito reside na própria ação do brincar e não necessariamente em seu resultado.

1. Jogo tem finalidade em si mesmo.
2. Jogo é espontâneo porque não é controlado. A espontaneidade do jogo é oposta às obrigações do trabalho e da adaptação real.
3. O jogo é uma atividade que dá prazer. O jogo busca o prazer mas esta busca deve ser concebida como subordinada à assimilação do real ao eu.
4. Há uma relativa falta de organização no jogo, ele é desprovido da estrutura organizada que encontramos no pensamento sério.
5. Libertação de conflitos. No jogo, a criança ignora os conflitos ou se os encontra é para liberar o eu através da compensação ou “liquidação” .
6. O jogo é uma atividade que envolve uma supramotivação (motivação intensa).

Diante de tais critérios percebemos que muitos deles se assemelham aos de Huizinga, e que portanto estariam sujeitos às mesmas e também a outras críticas. Para não sermos repetitivos nos argumentos utilizados anteriormente, vejamos então os “critérios” de jogo para Vygotsky.

Segundo Vygotsky, o jogo no ser humano está orientado para a atividade futura, principalmente a de caráter social. A criança vê as atividades dos adultos que a cercam, as imita e as transforma em jogo que adquire as relações sociais fundamentais para o futuro desenvolvimento social. Assim o autor recorre ao jogo como principal tipo de atividade das crianças/e constrói hipóteses de fundo psicológico da forma descolada/despregada do jogo protagonizado.

Em uma conferência realizada em 1933, Vygotsky expôs as hipóteses do jogo (que seriam publicadas somente em 1966):

1. Conteúdo fundamental do jogo é o sistema de relações sociais com adultos.
2. O central e típico da atividade lúdica é a criação de uma situação fictícia com transferências de significações entre os objetos e ações. É nessa situação fictícia do jogo que nasce a imaginação.
3. Todo jogo com situação fictícia é por sua vez um jogo com regras e todo jogo com regras é um jogo com situação fictícia.
4. No jogo a criança opera com significados separados das coisas, porém respaldados com ações reais.

5. O prazer específico do jogo está relacionado com a superação dos impulsos imediatos, com a subordinação da regra implícita no papel.
6. O jogo é o tipo de atividade, se não predominante, principal da criança. Contém todas as tendências do desenvolvimento, é fonte de desenvolvimento e cria zonas evolutivas; por trás do jogo estão as mudanças de necessidades e as mudanças de consciência de caráter geral (Elkonin, 1980, p.137).

Tais hipóteses não significam critérios do jogo, mas dão pistas do que Vygotsky considerava como jogo. Para ele, as crianças pequenas experimentam desejos impossíveis de serem realizados imediatamente e para resolver esta tensão a criança envolve-se num mundo imaginário onde os desejos não realizáveis podem ser realizados. O brincar da criança seria, então, a imaginação em ação. *“A imaginação é um processo psicológico novo para a criança ; representa uma forma especificamente humana de atividade consciente, não está presente na consciência de crianças muito pequenas”* (Vygotsky, 1984, p.106). No brinquedo a criança cria a situação imaginária, que para o autor pode ser considerada como a característica definidora do brinquedo e não apenas um atributo dele, pois na situação fictícia a imaginação pode ser o caminho da abstração ²⁵.

Tendo visto o que tais autores consideram como sendo jogo, estudos mais atuais apontam uma perspectiva mais ampla sobre o jogo.

Christie (1991, p.4 apud Kishimoto 1992, p.14) rediscute as características do jogo a partir de pesquisas recentes e também elabora alguns critérios para identificar o jogo:

1. Não-literalidade : é a situação de jogo em que a realidade interna predomina sobre a externa, onde o sentido habitual é / pode ser substituído por outro.
2. Efeito positivo: o jogo é caracterizado por sinais de prazer e alegria.
3. Flexibilidade: na atividade do brincar a criança se torna mais flexível na busca de alternativas de ação. Em situações de jogo, a criança fica mais disposta a novas idéias e comportamentos do que em outras atividades.

²⁵ Com a morte prematura de Vygotsky, muitos estudos continuaram a ser feitos por seus colaboradores a partir das hipóteses por ele levantadas, principalmente Elkonin, que se dedicou integralmente ao estudo e investigação da temática a respeito do jogo. No entanto, algumas questões ainda continuam insuficientemente claras.

4. Prioridade ao processo de brincar: enquanto brinca a atenção da criança está dirigida à atividade em si e não em seus resultados ou efeitos (e o jogo educativo desmonta esse critério ao priorizar aprendizagens).
5. Livre escolha: o jogo só é considerado jogo quando escolhido livre e espontaneamente pela criança (senão é trabalho ou ensino).
6. Controle interno: no jogo os próprios jogadores é que devem determinar o desenvolver dos acontecimentos (no jogo educativo o professor manipula a “ação livre da criança para atingir determinado resultado, predominando a orientação do professor e não o controle interno da criança).

Diante disso, podemos dizer que no jogo - a partir de uma livre escolha - existe uma situação imaginária e uma trama em que a criança assume ou representa papéis, utilizando-se de objetos substitutos que representam as interações presentes na sociedade orientadas por determinadas regras que são combinadas pelas próprias crianças que possuem o controle do jogo.

Assim, estabelecidos tais critérios numa bela síntese, a nosso ver parece clara a origem de alguns deles. Imaginamos que tal síntese superadora tenha sido feita a partir de uma profunda discussão dos critérios dos autores anteriormente trabalhados no sentido de uma apropriação ressignificada e redimensionada.

Desta forma, estes critérios podem auxiliar a diferenciar quando o jogo é jogo de quando se concebe determinada atividade como trabalho ou ensino.

A partir do que foi visto sobre as diversas posições a respeito do jogo, podemos considerar que não existe o jogo em si, existem jogos. Neste sentido, faz-se necessária uma definição prévia, ainda que provisória e aproximada.

Kishimoto (1992, p.15) apresenta uma definição prévia a partir dos critérios de Christie e apontada por Henriot que também será utilizada neste trabalho: *“Chamar-se-á jogo (título provisório) toda situação estruturada por regras, nas quais o sujeito se obriga a tomar livremente um certo número de decisões tão racionais quanto possíveis, em função de um contexto mais ou menos aleatório”*.

Mesmo tendo estudado e visto os critérios do jogo e chegado a uma definição provisória e aproximada de tal fenômeno, é importante destacar que os jogos têm suas especificidades. Por exemplo, no jogo de representações ou faz-de-conta há

uma forte presença da situação imaginária, e no jogo de construção, além da representação mental do objeto a ser construído, há a exigência da habilidade manual para operacionalizá-lo.

Os elementos caracterizadores do jogo nos remetem a uma idéia do jogo em geral, mas se formos analisar mais profunda e detalhadamente, veremos que as especificidades das situações de jogos requerem que seja necessário situar as diferenças nos aspectos ou dimensões predominantes em diferentes jogos (além do que já vimos, que uma mesma conduta pode ser jogo ou não jogo, dependendo do significado a ela atribuído em diferentes culturas).

Kishimoto (s/d, p.2) afirma que para compreendermos melhor a multiplicidade e as manifestações concretas que envolvem o jogo é necessário situar as peculiaridades que aproximam ou distanciam os jogos. E para esclarecer as diferenças entre jogo, brinquedo e brincadeira, a autora destaca a contribuição de Brougère, Henriot e Wittgenstein.

Brougère e Henriot (1993, 1989 em Kishimoto s/d) apontam níveis de diferenciação do jogo, que pode ser visto como:

1. Resultado de um sistema lingüístico que funciona dentro de um contexto social: o sentido do jogo depende da linguagem de cada contexto social. No entanto, assumir que cada contexto cria sua concepção de jogo não pode ser visto como redução à mera ação de nomear. O uso ou emprego de um termo pressupõe um grupo social que o compreende, fala e pensa da mesma forma. Assim, *“considerar que o jogo tem um sentido dentro de um contexto significa a emissão de uma hipótese, a aplicação de uma experiência ou de uma categoria fornecida pela sociedade, veiculada pela língua enquanto instrumento de cultura dessa sociedade. Toda denominação pressupõe um quadro sócio-cultural transmitido pela linguagem e aplicado ao real”* (Kishimoto, s/d, p.3). Enquanto fato social o jogo assume a imagem e o sentido que cada sociedade lhe atribui.
2. Sistema de regras: permite identificar em qualquer jogo uma estrutura sequencial que especifica sua modalidade. São as estruturas de regras que permitem diferenciar cada jogo.

3. Um objeto: refere-se ao jogo enquanto objeto. É a materialidade presente no objeto que permite uma primeira exploração do jogo, diferenciando os significados atribuídos por diferentes culturas, pelas regras e objetos que o caracterizam.

Assim, o jogo - apesar da complexidade do campo em questão e da dificuldade de se chegar a uma definição provisória - é impreciso e assume contornos com múltiplos significados, constituindo-se numa “grande família” conforme ressalta Wittgenstein(1994, p.52-3).

O autor afirma que na verdade não existe algo em comum entre os diferentes tipos de jogos e sim semelhanças e parentescos. Os traços característicos, as semelhanças e diferenças nos jogos aparecem e desaparecem numa rede complicada. As semelhanças e diferenças se envolvem e se cruzam mutuamente no jogo. Para caracterizar essas semelhanças Wittgenstein utiliza a expressão “semelhanças familiares”, que se entrecruzam e se sobrepõem às várias semelhanças entre os membros de uma família: estatura, cor dos olhos, fisionomia, andar, temperamento, etc.

Wittgenstein conclui que o jogo se ramifica em uma grande família e que por isso seu conceito é impreciso, ressaltando que o termo se explicita no cotidiano, no uso que se faz dele.

Diante disso, consideramos que os critérios de jogo vistos anteriormente assinalam pontos em comum como elementos que interligam a grande família dos jogos, e são tais características que permitem identificar os fenômenos que pertencem a ela²⁶.

Cabe ainda ressaltar que entendemos o jogo do faz-de-conta, o jogo protagonizado, ou o jogo de papéis/representações como atividade de jogo por excelência. A unidade fundamental deste jogo é o papel assumido pelas crianças e que revela e possibilita, ao mesmo tempo, o desenvolvimento de regras e da imaginação, através de gestos e ações significativas, pois é a brincadeira

²⁶ Para esclarecer um pouco mais sobre o termo jogo, existe uma diferença muito grande entre as principais línguas européias e suas terminologias empregadas. Na língua alemã existe um termo para definir a essência do jogo, que em português não possui palavra correspondente, sendo necessários dois termos para aproximar a expressão deste conceito que explica a essência do jogo, que são noções de divertimento, prazer e alegria. Na língua francesa, *jouer* significa tanto *jogar* como *brincar*, indica a ação. O termo *jouet* designa o objeto, o suporte, o material da brincadeira, o brinquedo.

imaginativa, de representação, de papéis, que origina as demais, como as brincadeiras de regras, tradicionais, etc. Kishimoto (1992, p.15) ressalta que, ao indicar os atributos e características definidoras do que se considera como jogo, resolve parcialmente a questão das classificações do jogo²⁷.

Tendo estabelecido as dimensões da família jogo, outro termo é indispensável para a compreensão deste fenômeno - o brinquedo.

Para evitar certa indiferenciação que existe na língua portuguesa no emprego dos termos jogo e brinquedo, neste trabalho o **brinquedo** é entendido enquanto objeto, é sempre o suporte da brincadeira, “*o estimulante material para fazer fluir o imaginário infantil*”. A ausência de regras que organizam sua utilização possibilita uma abertura e uma indeterminação quanto ao uso, diferindo do jogo.

Para Kishimoto (s/d, p.3) o brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que o jogador pode manipular.

O brinquedo representa certas realidades e, ao fazê-lo, fornece à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-los, fotografando, ampliando e até mesmo metamorfoseando as realidades presentes em determinada totalidade social. Neste sentido, a realidade representada pelo brinquedo sempre incorpora algumas modificações, além de um imaginário pré-existente.

Assim, o brinquedo propõe um mundo imaginário da criança e também do adulto que, enquanto criador do objeto lúdico, introduz imagens objetivadas que variam de acordo com sua experiência pessoal e com sua cultura. Nessas objetivacões estão refletidas também as imagens de infância, carregadas muitas vezes de uma visão idealizada do passado do adulto que contempla sua infância. A imagem de infância contida no brinquedo é ressignificada pelo adulto, pois “*reconstituir a infância expressa no brinquedo é reconstituir o mundo real com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário presente no criador do objeto*”(idem, p.4).

²⁷ Cabe ainda ressaltar que devido à pluralidade que o fenômeno envolve, existem muitas classificações na tentativa de agrupar os jogos: jogos motores, com regras, ao ar livre, intelectuais, simbólicos, de construção, tradicionais...e outros. Tais classificações de uso corrente na literatura são consideradas como especificações desta atividade jogo, tendo em vista a origem deste e as ações específicas das crianças diante dos objetos ou do espaço.

Estas relações entre infância, memória e imaginação vão estar presentes, pois “o brinquedo contém sempre uma referência ao tempo de infância do adulto com representações veiculada pela memória e imaginação. O vocábulo brinquedo não pode ser reduzido à pluralidade de sentidos dos jogos, pois conota criança e tem uma dimensão material, cultural e técnica”(Kishimoto s/d, p.5).

Brougère (1995) delimita e distingue, no conjunto dos objetos lúdicos, os brinquedos e os jogos. “Aquilo que é chamado jogo (jogos de sociedade, de construção, de habilidade, jogos eletrônicos ou de vídeo...) pressupõe a presença de uma função como determinante no interesse do objeto e anterior a seu uso legítimo: trata-se da regra para um jogo de sociedade ou do princípio de construção (encaixe e montagem) para as peças de um jogo de construção. Mesmo que para esses objetos a imagem seja essencial, e ela o é cada vez mais, a função justifica o objeto na sua própria existência como suporte de um jogo potencial”(p.12).

O brinquedo, por outro lado, não parece definido por uma função precisa, pois antes de tudo é um objeto que a criança manipula livremente, sem estar condicionada a determinadas regras ou a princípios de utilização de outra natureza.

Destacando outras diferenças, o autor fala que o brinquedo é um objeto infantil e o jogo pode ser destinado tanto à criança como ao adulto, não se restringindo a uma determinada faixa etária, pois os objetos lúdicos dos adultos são chamados exclusivamente de jogos, definindo-se pela sua função lúdica “que atribui o estatuto de brinquedo ao objeto (...)” (Kishimoto 1994, p.8).

Segundo Brougère, o brinquedo é um objeto distinto e específico com uma imagem projetada em três dimensões, cuja função parece vaga. Podemos dizer que a função do brinquedo é a brincadeira, mas assim definimos um uso preciso e a brincadeira não pertence à ordem do não-funcional. “Por detrás da brincadeira, é muito difícil descobrir uma função que poderíamos descrever com precisão: a brincadeira escapa a qualquer função precisa e é, sem dúvida, esse fato que a definiu, tradicionalmente, em torno de idéias de gratuidade e até futilidade. E na verdade o que caracteriza a brincadeira é que ela pode fabricar seus objetos, em

especial, desviando de seu uso habitual os objetos que cercam a criança; além do mais, é uma atividade livre, que não pode ser delimitada" (1995, p.13).

Para o autor, no brinquedo o valor simbólico é a função, e na brincadeira há uma associação entre uma ação e uma ficção, um sentido dado à ação lúdica, uma vez que a brincadeira não se limita ao agir. E o objeto tem o papel de despertar imagens que permitirão dar sentido a essas ações, sendo o brinquedo um fornecedor de representações manipuláveis. E no jogo a função vai levar à representação. *"É preciso, portanto, considerar dois pólos no universo dos objetos lúdicos, do jogo ao brinquedo, do domínio da função ao domínio do símbolo com todas as situações intermediárias(...)"* (idem, p.15).

Segundo Brougère, conceber e produzir um brinquedo é transformar em objeto uma representação, um mundo imaginário ou relativamente real, pois, se partirmos de sua função, conceber um brinquedo é introduzi-lo numa ficção e numa lógica simbólica.

E, conforme vimos anteriormente, o brinquedo que valoriza uma abordagem funcional da brincadeira, que mais se aproxima da brincadeira, possui uma imagem que deve ser manipulável no interior da atividade lúdica da criança e deve corresponder à lógica da brincadeira e da expectativa de quem compra, onde a imagem também deve seduzir o adulto e representar sua relação com a infância. O autor enfatiza que a imagem traduz o desejo e remete a uma função social que propõe um conteúdo para o desejo, pois *"o brinquedo socializa o desejo, dando-lhe uma forma que pode ser dominada através da brincadeira. E porque a imagem sedutora relaciona-se com o desejo é que ela pode desencadear a brincadeira. Conceber brinquedos é produzir imagens que possuam um significado em relação à lógica do desejo como fundamento da brincadeira"* (Brougère, 1995, p.21).

Além do desejo que a imagem do brinquedo traduz, a criança também encontra no brinquedo uma imagem cultural que lhe é particularmente destinada, pois antes mesmo da manipulação lúdica estes objetos culturais e sociais são portadores de significações, significações culturais originadas numa determinada sociedade e que também vão incidir sobre a própria forma de representação.

Assim, a função social dessa imagem representada que é o brinquedo não deve se confundir com a função da brincadeira, pois o brinquedo é acima de tudo um meio para desencadear a brincadeira, que por sua vez escapa, em parte, ao brinquedo, pois os brinquedos podem ser definidos tanto em relação à brincadeira como em relação a uma representação social.

Por aproximações sucessivas chegamos à idéia do jogo (ação lúdica envolvendo situações estruturadas) e do brinquedo (suporte que manifesta seu caráter mesmo quando não está em atividade). E a brincadeira?

Segundo Kishimoto, a **brincadeira** é a “ação que a criança desenvolve ao concretizar as regras do jogo, ao mergulhar na ação lúdica. Pode-se dizer que é o lúdico em ação”(s/d, p.5), pois a brincadeira só passa a existir na ação.

Para finalizar essas definições, entendemos que a **atividade lúdica** em geral abrange, de forma mais ampla, os “conceitos anteriores”, isto é, de jogo , brinquedo e brincadeira.

O pirata

Roseana Murray

O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.

CAPÍTULO II

UM MERGULHO NO UNIVERSO DA BRINCADEIRA

2.1 Jogos tradicionais infantis

Considerados como uma especificação da atividade jogo, os jogos tradicionais infantis podem ser vistos como uma forma especial da cultura folclórica, onde a produção espiritual de um povo, acumulada por um longo período num processo coletivo, vai criando seus mecanismos de transmissão.

Nessa cultura folclórica, para Ivic (apud Garçon, 1990, p.35) os jogos tradicionais infantis são somente um tipo de folclore infantil e da cultura popular em geral¹.

Brandão, em sua obra “O que é folclore” faz algumas considerações a respeito do conceito de folclore afirmando que “ *as maneiras de pensar, sentir e agir de um povo, preservados pela tradição popular e pela imitação (...)*”

¹ Sendo nossa sociedade altamente heterogênea, a cultura assume dimensões absolutamente complexas e trabalhar com pares opostos pode não expressar tal complexidade. Flores, em sua tese de doutorado **Retratos da vida Cenários da história**(1991), a partir de uma reavaliação crítica de Chartier, sustenta que a oposição erudito/popular baseia-se numa definição que aponta o popular como algo limitado e diferente em relação a algo que não o é, no caso a cultura de elite. Tal delimitação constitui-se num problema, pois mais importante que saber se pode chamar popular algo que é criado pelo povo ou aquilo que lhe é destinado, é identificar as maneiras como na prática, nas representações e nas produções se cruzam as diferentes formas de cultura.

constituem o fato folclórico”(198, p.24). No entanto o autor ressalta que o fato do folclore ter a ver com tradição popular não significa que seja “sobrevivência intocada” pois a cultura implica em movimento: “...aquilo que se reproduz(...) como o saber, crença ou arte, reproduz-se enquanto é vivo, dinâmico e significativo para a vida(...) Enquanto resiste a desaparecer e, preservando uma mesma estrutura básica, a todo momento se modifica, o que significa que a todo momento se recria” (idem, p.38).

Para Fernandes (1979), as manifestações folclóricas podem ser “sobrevivência de um passado mais ou menos remoto” e o autor afirma que o folclore abrange as objetivações culturais de natureza literária (mitos, cantigas de roda) e institucionais (ritos, trocinhas) organizando e orientando socialmente determinadas atividades humanas.

Em outro texto, Fernandes (1989, p.61) se pergunta se o folclore possui algum valor educativo, se as crianças aprendem alguma coisa através dos folguedos que praticam, das cantigas de acalanto, das adivinhas ou dos contos populares. Essas perguntas têm sido feitas de várias maneiras e também têm sido respondidas de diversas formas.

Quando se considerava o folclore “reliquia do passado” admitia-se que ele devia ser preservado, não porque fosse essencial, mas porque dependia de sua preservação a veneração do passado. Atualmente, outras respostas têm sido dadas à mesma pergunta. Os folcloristas evidenciaram o valor do folclore relacionado à dimensão psicossocial, afirmando que, apesar da diversão atrás das atividades folclóricas, há uma mentalidade que se mantém, que se revigora e que orienta o comportamento ou as atividades do homem. A criança não só participa de um sistema de idéias, sentimentos e valores mas também pensa e age em função dele quando as circunstâncias assim o exigem.

Alguns estudiosos viram o folclore numa perspectiva psicológica, etnológica ou sociológica em que a perpetuação não representava inércia cultural, “se as crianças continuam a brincar de roda, esse folguedo apresenta para elas toda significação e importância psicossocial que teve para as crianças do passado. Não se trata de ‘sobrevivência’ (...) mas de continuidade sócio-cultural. O contexto

histórico se alterou, contudo preservaram-se condições que asseguram vitalidade e influência dinâmica aos elementos folclóricos”(Fernandes,1989, p.62). Assim o autor evidencia seu valor real em dois planos: no plano das relações humanas em que certas brincadeiras de roda exigem um suporte estrutural fornecido pelas ações e atividades das crianças que precisam organizar seus comportamentos coletivamente, e no outro plano, em que cada jogo envolve composições ou gestos convencionais que mantêm representações da vida, do homem, dos sentimentos e valores, pondo a criança em contato com um mundo simbólico e um clima moral que existe e se perpetua através do folclore.

Para os cientistas sociais, o autor afirma que o folclore também possui um valor educativo, pois pelo jogo e pela recreação a criança se prepara para a vida. *“De um lado aprende a agir como um ser social: a cooperar e competir com seus iguais e a se submeter e a valorizar as regras existentes na herança cultural, a importância da liderança e da identificação com centros de interesse suprapessoais, etc. De outro, introjeta técnicas, valores que se acham objetivados culturalmente. As composições folclóricas tratam de amor, de obrigações de pais e filhos, de namoro, de casamento, de atividades profissionais, de lealdade, do significado do bem e do mal, etc. (...) a criança assimila esses elementos culturais introduzindo-os em seu horizonte cultural e passando a ver muitas coisas através deles”*(idem, p.62).

A essas duas dimensões - dos folcloristas e dos cientistas sociais - o autor acrescenta a do pedagogo, onde o maior interesse está na educação sistemática, em que a qualidade da experiência possui um significado especial onde não importa apenas saber como e o que a criança aprende mas o que pode fazer com o que aprende. Assim, as influências socializadoras do folclore também são construtivas, mas nem todas as influências dos conteúdos das composições folclóricas correspondem às exigências atuais da situação histórico-social.

Diante disso, podemos dizer que a cultura infantil também faz parte do folclore infantil. E sendo o folclore infantil parte integrante da cultura folclórica, o folclore também é a manifestação da riqueza natural da criança: suas potencialidades físicas, corporais, intelectuais, emocionais e sociais. Assim,

concordando com Garkov (1990, p.33), o folclore infantil envolve os folguedos tradicionais das crianças e as formas de agregação social que eles pressupõem.

Segundo Fernandes (1979, p.16), é através dos folguedos que as crianças não só “aprendem algo” como adquirem uma experiência societária de complexa significação para o desenvolvimento de sua personalidade. Quando participam deste tipo de atividade, as crianças *“alargam sua área de contatos humanos, aprendem de modo mais acessível as vantagens e o significado das atividades organizadas grupalmente, experimentam os diferentes papéis associados às relações de subordinação e de dominação entre pessoas da mesma posição social e se identificam com interesses ou com valores cujas polarizações de lealdade transcendem o âmbito da família”* (idem, p.18); assim, essas formas de agregação social vinculadas aos folguedos tradicionais contribuem decisivamente para a interação das crianças no meio em que vivem.

Os elementos do folclore infantil constituem grande parte do patrimônio lúdico das crianças, pois esses valores vêm do passado, de nossa história e formação, e para o autor a diferença entre folclore infantil e cultura é pouco sensível: a segunda abrange também elementos ou complexos culturais de natureza não apenas folclórica, trazendo consigo uma conotação mais específica.

A cultura infantil, constituída de elementos culturais e folclóricos provindos da cultura adulta, transfere-se por aceitação e permanece entre as crianças através de um longo processo de transmissão de geração a geração. Este processo também sofre algumas modificações, principalmente quanto à forma, mas conserva a mesma função social. Assim, consideramos a cultura infantil *“constituída de elementos culturais quase exclusivos dos imaturos e caracterizados por sua natureza lúdica (...) esses elementos provém da cultura do adulto (...) são elementos da cultura adulta incorporados à infantil por um processo de aceitação e nela mantidos com o correr do tempo”* (Fernandes, 1979, p.171-172), mas ao mesmo tempo transformados e considerados adequados pelas diferentes gerações.

Analisando o folclore e os grupos infantis, o autor acredita que tais grupos se formam também em função dos fatos folclóricos, de traços que passam de geração a geração, indefinidamente, e que são considerados parte da cultura

tradicional de determinada sociedade. Esses fatos enquanto constitutivos da cultura infantil caracterizam-se por seu aspecto recreativo, fazendo com que os bandos ou grupos exerçam fascínio particular sobre as crianças.

Assim, quando se referem a jogos e brincadeiras de seu repertório, é bastante generalizada entre as crianças a idéia de que “isso eu aprendi na rua” ou “foram meus amigos que me ensinaram” e tal fato revela que *“o desejo comum de brincar, o contínuo trato com as mesmas crianças, a preferência por certos tipos de jogos, sua livre escolha, a liberdade que goza nesses momentos e o interesse que lhe desperta o brinquedo em bando conduzem a criança à formação das primeiras amizades, dando-lhe a noção de posição social. Nesse grupo, começa o contato da criança com o meio social, de maneira mais livre e íntima”*(idem, p.378). Isso acontece porque *“um único folguedo pode pôr a criança em contato com quase todos os valores e instituições da comunidade de modo simbólico, em seus grupos”* (idem, p.388).

Ao enquadrarmos a noção de jogos tradicionais dentro da noção de folclore infantil, que por sua vez pertence ao conceito mais amplo de folclore, pretendíamos chegar a uma noção de jogos tradicionais mais contextualizada. Nesse sentido, referendamos o que Garkov entende por jogo tradicional, *“como aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças, etc., e incorporados pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro): muda a forma mas não o conteúdo do jogo tradicional. Entendemos por conteúdo os interesses lúdicos particulares ligados a tal ou qual objeto (bonecas, animais, construções, máquinas, etc.) o objetivo básico do jogo, e, por forma, a organização do jogo do ponto de vista dos materiais utilizados, espaço, números de jogadores, etc. Estes jogos são imitados ou reinterpretados, perpetuando-se a tradição dos mesmos”* (1990, p.38).

Diante disso podemos dizer que os jogos tradicionais fazem parte do patrimônio lúdico cultural infantil e, assim, traduzem valores, costumes, formas de pensamento e de ensinamentos. A cultura lúdica possui um valor inestimável e constitui, para cada indivíduo, cada grupo, cada geração, uma história de vida.

A mediação da cultura e da família

Dada a importância do brincar na constituição do sujeito criança em ser histórico e social, o estudo dos jogos tradicionais tem longa tradição. Segundo Marjanovic (apud Garkov, 1990, p.35) a primeira coleção de jogos folclóricos foi publicada em 1283 e atualmente vem ganhando proporções cada vez maiores entre pesquisadores da área, incluindo várias coleções e estudos de jogos tradicionais e brincadeiras em geral ².

Participando de um projeto internacional que visa identificar jogos típicos de diversos países para “averiguar” as brincadeiras que assumem a identidade cultural de cada povo e também indicar os jogos universais presentes em todas as partes do mundo, Kishimoto (1993) discorre sobre os jogos tradicionais infantis brasileiros fazendo um levantamento sobre as raízes históricas de tais jogos.

A autora resgata jogos de tempos passados apontando para a participação de longínquos povos dos primórdios da humanidade, bem como a participação de brancos, negros e índios com a intenção de detectar a contribuição de cada elemento étnico e cultural na constituição das brincadeiras tradicionais infantis.

Kishimoto procura estabelecer uma relação que muito nos interessa para este trabalho, que é a relação entre jogo, criança, cultura e educação. Nesta relação, prevalece a idéia de que o jogo como elemento de cultura é fundamental para a educação e o desenvolvimento infantil - seja o jogo tradicional infantil, reduto da livre iniciativa da criança, marcado pela transmissão oral, ou seja, o jogo educativo, que introduz conteúdos escolares e habilidades a serem adquiridas através da ação lúdica.

– Compreendendo que o jogo e a criança caminham juntos desde o momento em que se fixa a imagem da criança como um ser que brinca, possuindo uma especificidade que se expressa pelo ato lúdico, a infância carrega consigo as

² Ver Garkov, que em sua dissertação de Mestrado **Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise de sua função educacional** (1990) faz um levantamento sobre os jogos tradicionais e folclóricos a partir de estudos de Florestan Fernandes, Veríssimo Mello, Câmara Cascudo, Nicanor Miranda, entre outros.

brincadeiras que se perpetuam e se renovam a cada geração, e neste processo histórico a mediação da cultura tem um papel fundamental.

Conforme vimos, o jogo tradicional infantil é considerado parte da cultura e guarda a produção espiritual de um povo em determinado tempo histórico. Esta cultura, muitas vezes não oficial, desenvolvida principalmente pela oralidade, está sempre em transformação e nessa transformação estão presentes muitos fatores (sociais, econômicos e culturais) que influenciam diretamente as “criações” das gerações que vão se sucedendo.

Devido ao fato de os jogos tradicionais infantis possuírem um elemento folclórico, segundo Kishimoto (1993, p.15), eles assumem características de anonimato, de tradicionalidade, de transmissão oral, de conservação, de mudança e de universalidade. Anonimato porque não se conhece com precisão a origem desses jogos; seus criadores são, portanto, anônimos. Tradicionalidade e universalidade devido ao fato de que povos distintos e antigos brincavam de determinadas brincadeiras (por exemplo empinar pipa, amarelinha) e até hoje as crianças o fazem da mesma forma. Oralidade porque esses jogos foram transmitidos de geração a geração através de conhecimentos empíricos. Conservação e mudança porque alguns jogos preservam sua estrutura inicial e outros modificam-se.

Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais têm a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social. Kishimoto afirma : *“O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer à categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, ele tem um fim em si mesmo e preenche a dinâmica da vida social, permitindo alterações e criações de novos jogos”*(idem, p.16).

No processo de compreensão da origem e significado dos jogos tradicionais infantis, a investigação das raízes folclóricas reponsáveis pelo surgimento dos jogos requer estudos sobre as diversas influências dessas raízes. Influências de lugar, raça, cultura e outras vão estar sempre mediando os diferentes fatores que determinam as diversas maneiras do homem se relacionar com o meio, produzindo diferentes formas de cultura e representações.

Na abordagem sócio-histórica, o indivíduo e a sociedade são concebidos como elementos mutuamente constitutivos de um sistema interativo único - o desenvolvimento cognitivo é visto como um processo para adquirir cultura.

Leontiev (1978, p.265) ressalta que desde o princípio da história humana os homens e as condições de vida foram-se modificando e, nesse processo, as aquisições de tal evolução foram sendo transmitidas de geração a geração - o que era condição necessária para o avanço da consciência humana e para o progresso histórico. A esse processo de fixação de tais aquisições o autor chama de cultura material e intelectual.

Pela sua atividade, os homens foram se adaptando à natureza, modificando-a de acordo com suas necessidades e produzindo instrumentos de trabalho e outros bens materiais necessários à sobrevivência. A faculdade de falar, abstrair, combinar meios “artefactuais”, construíram no homem a espantosa flexibilidade, as capacidades inventivas, o acúmulo e a transmissão de saberes. As ciências, as artes, as culturas e as técnicas nasceram, entre outras coisas, do esforço de resistir às intempéries, alimentar-se e preservar a vida da prole. E neste processo de sobrevivência a espécie humana é a única que tem percepção do tempo, então a sobrevivência transcende estas características humanas de busca de explicação e significado do mundo.

Nessa transcendência, ou nessa busca de significação, a necessidade de saber, de conhecer o mundo, manifestou-se nos sistemas religiosos, na arte e na comunicação, que foi uma ruptura decisiva na espécie. E é na comunicação - através da interação - que aparece uma característica básica do ser humano, que é a de mediação, onde o mundo a que ele vai tendo acesso é um mundo mediado pelo outro, um mundo objetivado que é preciso contextualizar. Tal contextualização só se torna possível quando se recupera a história, ou pelo menos fragmentos dela. O homem experiencia, acumula e transmite a experiência, enfim transcende no tempo, e nesse processo a questão da cultura e do grupo social vai ser determinante nas concepções e expectativas de interações que vão se estabelecendo de geração a geração.

Desta forma, cada geração vai tomando contato com os objetos e fenômenos criados pelas gerações anteriores e as pessoas vão-se colocando diante de uma imensidão de bens acumulados ao longo dos séculos. Neste contato, através de diversas formas de práticas sociais, os indivíduos seguem atuando, transformando e “aperfeiçoando” o que já foi alcançado, e então o desenvolvimento humano deve ser considerado na sua relação com o desenvolvimento da cultura e da sociedade.

Para Leontiev (1978, p.269) essa apropriação da cultura material e intelectual vai gerando novas funções psíquicas especificamente humanas, e esse processo acontece na mediação das relações entre as pessoas. As atividades exercidas pelos indivíduos inserem-se numa interação e comunicação que é condição específica do desenvolvimento do homem na sociedade. E esse processo onde se entra em relação com os fenômenos do mundo através de outros homens é um processo de educação - a cultura se transmite, então, pela educação.

Assim, é pela transmissão dos bens culturais acumulados na e pela humanidade que é possível dar continuidade ao progresso histórico, ou seja, o movimento da história só é possível pela transmissão das aquisições culturais às novas gerações através da educação.

Nesta perspectiva, podemos dizer que educação e cultura caminham de mãos dadas, considerando as amarras indissolúveis que ligam o processo de “transmissão” de conhecimentos e cultura, o que demonstra mais uma vez a importância da articulação entre antropologia, psicologia e educação.

Se as funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e emergem de processos psicológicos elementares, de origem biológica através da interação da criança com os membros da cultura, essa forma de se conceber a atividade humana não separa o orgânico do social e destaca o valor da apropriação ativa que a criança faz da cultura de seu grupo.

Mas falar de cultura é algo por demais complexo, a dificuldade do termo que define cultura é óbvia - termo pluralista que conduz a um leque muito grande de significados e o desafio que se coloca é o de como definir cultura sem correr o risco de reduzir ou minimizar sua abrangência.

Diante de tamanha amplitude, talvez a alternativa mais correta seria a de fazer referências às várias possibilidades de significados que o termo possui, mas devido à complexidade que envolve tal questão, optamos por uma definição provisória de cultura, entendendo-a como modo de vida global, teia de significados, representações, conhecimentos e valores que no processo de interação social os indivíduos constroem, expressam e transmitem de geração a geração.

Desta forma, se o processo de apropriação desta cultura coloca o indivíduo no “ombro das gerações anteriores”, faz-se necessário tomar contato com ela (com a cultura das gerações anteriores) para melhor compreender a construção da identidade cultural de determinado grupo. Dar continuidade ou mesmo romper com determinados aspectos da cultura só será possível a partir do conhecimento que dela se tem.

Resgatar a história dos jogos tradicionais infantis, como expressão desta história e desta cultura, pode nos mostrar estilos de vida, maneiras de pensar, sentir e falar e, sobretudo, maneiras de brincar e interagir, configurando-se em presença viva de um passado no presente.

Quando nos referimos a um passado que se pretende resgatar, isso implica também um resgate da memória ou, mais precisamente, de uma memória coletiva. Halbwachs (apud Kozulin, 1994, p.123) observa que a memória não consiste na ativação imediata de uma imagem imutável, pois se trata de um processo ativo de reconstrução de um acontecimento determinado.

Segundo Halbwachs, o processo de reconstrução de um acontecimento está mediado pela experiência do grupo contemporâneo a esse acontecimento. Para o autor, *“muitas recordações infantis estão mediadas pelas atividades dos adultos que selecionam episódios específicos da vida de seus filhos e os inserem na memória infantil mediante o procedimento de repetir suas próprias recordações adultas desses acontecimentos. As recordações infantis que surgem deste processo deveriam chamar-se ‘recordações familiares’ ainda que as crianças as retenham como se fossem suas próprias”* (idem, p.124).

Esta memória mediada se expressa também na imagem de infância, nos brinquedos e nas brincadeiras, e nesta relação infância-memória também está presente o componente imaginação.

Bachelard em “A poética do devaneio” (1988) nos mostra que há sempre uma criança em todo adulto e que o devaneio sobre a infância é de certa forma um retorno à infância pela memória e imaginação. Existe em nós uma infância represada que emerge quando algumas imagens nos tocam e ele considera que essas imagens são resultados da memória e da imaginação.

Para o autor, os fatos ocorridos seriam como que metamorfoseados pela imaginação que recria situações com um novo olhar e um novo brilho. *“Uma infância habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que poderia ter sido, sonhamos no limite da história e da lenda. Para atingir as lembranças de nossas solidões, idealizamos os mundos em que fomos criança solitária”*(idem, p.95). Disso resulta a memória nem sempre ser aceita como documento factual em trabalhos de história³.

Assim como a poesia, os jogos e as brincadeiras infantis também despertam em nós o imaginário, a memória dos tempos passados, e essa memória, como vimos, também é mediada por inúmeras questões.

Em meios culturais diversos, muitas modificações causadas por vários fatores ocorrem nas práticas sociais e educativas entre as diversas gerações e acontecem num movimento bastante complexo e ambíguo, permeados por uma teia de mediações.

Entre essa teia de mediações, Gomes (1986) destaca o papel do “outro significativo” e da família singular como mediadores entre a classe universal e o

³ Kishimoto vai ainda mais longe ao interpretar este devaneio composto por memória e imaginação afirmando que é por aí que se entende Mário de Andrade em “Vestida de Preto”, onde o autor recria situações de retorno à infância misturando suas fantasias e imaginações. “Os devaneios retomam as lembranças de infância, mas também nossos sonhos, ideais e vontades. Muitas vezes, o passado, inútil de ausência de brinquedos, alimenta o devaneio dinamizando-o com a imaginação criativa”(s/d, p.5). Mário de Andrade fala da alegria de ter soltado balões, quando na verdade não o fez, pois suas fantasias e imaginações recriaram situações de retorno da infância. Ver Kishimoto *O jogo e a educação infantil* (s/d, p.5) e Faria *Direito à infância: Mário de Andrade e os parques infantis para crianças de famílias operárias na cidade de São Paulo(1935-1938)* (Tese de Doutorado 1994, p.130).

indivíduo. Nessa teia poderíamos acrescentar também a escola como importante mediadora entre a criança e o mundo.

Analisando o processo de socialização primária a partir da relação da criança com os “outros significativos”, Gomes afirma que estes modificam o mundo no curso da mediação, pois escolhem aspectos do mundo de acordo com sua própria localização na estrutura social e em virtude de suas próprias idiossincrasias. Assim, o mundo social é “filtrado” para o indivíduo através de uma certa seletividade que a criança absorve com uma coloração particular que é dada por quem se encarrega de sua socialização primária.

Desta forma, a mediação criança-mundo é função primordial do adulto socializador, o outro significativo, e esta mediação é condicionada por características do ambiente e da situação em que adultos e crianças se encontram ⁴.

Podemos dizer que não é a classe que faz a mediação do mundo e sim a família que faz a mediação com a classe. A classe chega, então, à pessoa pelo trabalho de seus pais. A primeira experiência da criança com o trabalho não é, pois, a experiência pessoal dela, mas se dá por intermédio de seus pais. Assim, o adulto “filtra” o conteúdo cultural a ser transmitido, conforme sua história passada. E a criança, por sua vez, no curso da interiorização, incorpora também o conteúdo transmitido pelo meio físico e social.

Se a família educa as crianças de acordo com o acervo cultural que possui, e se este é extremamente “filtrado”, vai transmitindo um mundo objetivado que é preciso contextualizar e essa contextualização só se torna possível quando se recupera a história.

Nessa busca pela historicidade é possível perceber como acontecem certas rupturas e como também se preservam determinados valores, costumes e comportamentos, num processo de aprendizagem e transmissão de conhecimentos que conservam, de certa forma, o velho e também incorporam o novo, misturando a tradição e a ciência.

⁴ A autora recupera o conceito de mediação na crítica que Sartre faz ao método dialético - que segundo ele é totalizador - destacando em especial que “o existencialismo crê, ao contrário, poder integrar este método porque ele descobre o ponto de inserção do homem dentro de sua classe, isto é, a família singular como mediação entre a classe universal e o indivíduo: a família de fato é constituída no e pelo movimento geral da história e vivida, de outra parte, como um absoluto na profundidade e na opacidade da infância”(Sartre apud Gomes 1986, p.15).

Para compreender o significado desta aprendizagem social que acontece na interação adulto-criança, Gomes, a partir da análise da psicologia social, se pergunta sobre as condições em que transcorre tal aprendizagem: Que conteúdo cultural é passado pelo adulto no decorrer da mediação? O que caracteriza a situação em que transcorre a mediação? Como a situação e a mediação são percebidas pela criança?

Para responder a tais indagações a autora recorre a Sartre, que afirma ser em sua relação com o coletivo que o homem faz a aprendizagem de sua condição. Assim, Gomes destaca que *“o que para Sartre é aprendizagem da condição humana corresponde ao que se convencionou denominar socialização primária. Como ressalta ele, esta aprendizagem, realizada no e para o social, embora seja mediada pela família, é - do ponto de vista do sujeito que a vivencia - uma experiência muito além de singular, solitária”*(1986, p.20)⁵.

Para encontrarmos nossas respostas, precisamos nos apropriar dos múltiplos enfoques da brincadeira em seus vários ângulos, a partir das mediações que consideramos mais significativas neste processo.

Neste sentido, é a partir destas e outras mediações a respeito daquela presença viva do passado que Kishimoto (1993) resgata a origem dos jogos. Situando a influência portuguesa, negra e indígena que está nas raízes da história da colonização e da cultura brasileira, a autora ressalta ainda sua forte presença na origem do folclore infantil e dos jogos tradicionais.

Diante desses ricos elementos presentes em nossa cultura, a partir do cruzamento e da mistura de raças (brancos, ameríndios e africanos), é difícil precisar a contribuição de cada elemento nas brincadeiras tradicionais infantis.

⁵ Gomes considera que não há contradição entre as abordagens que utiliza, pois enquanto Sartre supõe a família como mediadora, Berger e Luckmann referem-se aos outros significativos (parentes ou não). Para Erickson a mediação criança-mundo é particularizada principalmente na figura materna. Diante disso, podemos inferir que para o pesquisador que se propõe a estudar a socialização a partir de vários enfoques, é necessário analisar também os vários ângulos que envolvem a questão. No caso, o mundo social imediato a ser interiorizado pela criança; a família que além de ser mediadora possui especificidades que a distinguem de outra família; a criança que, sujeito da aprendizagem social, interiorizará o mundo mediado a partir de suas próprias idiossincrasias e de maneira singular e solitária. E pretendendo uma síntese dos três enfoques a autora reconhece que a proposta é ambiciosa, mas não pretende encontrar a resposta, e sim a sua resposta.

Assim, os jogos tradicionais também se misturaram formando um rico patrimônio lúdico brasileiro que recebe influências multiformes.

A autora acredita que essa cultura infantil veiculada livremente pela oralidade incorpora múltiplas influências. E para ilustrar tal pensamento Kishimoto (1993, p.21-73) destaca as diferentes influências detalhando sua possível origem ⁶.

Situaremos brevemente alguns exemplos de tais influências: trazidas por portugueses e espanhóis, dentre as inúmeras brincadeiras temos a introdução da pipa, do pião e da amarelinha, além da presença de personagens como a cuca, o papão e mula-sem-cabeça. Encontramos estórias, contos, lendas, canções, mitos, deuses e animais encantados provindos da cultura africana e que estão presentes na lúdica infantil principalmente através da influência negra que também se reflete nas brincadeiras das crianças do engenho, nas canções de ninar e cantigas de acalanto que as amas negras /mães pretas, cuidando das crianças, contavam e cantavam; personagens como boitatá, saci-pererê ⁷ e outros também são oriundos do folclore africano que é cheio de estórias de bichos e repleto de animismos fantásticos, além de brincadeiras que refletiam também as condições de vida do negro em tempos de escravidão. Também o indígena trouxe inúmeras e valiosas contribuições na formação da cultura e do folclore brasileiro, onde danças, imitações e rituais mágicos presentes na cultura indígena misturam-se em seus contos, brincadeiras e perduram na memória social da infância. O predomínio de brincadeiras junto à natureza, nos rios e matas, o gosto por figuras de animais e jogos de grupos imitando-os, brinquedos de barro, o uso de bodoque, alçapão para pegar passarinho e depois criá-lo, reflete uma relação muito forte do índio com a natureza, e são tradições que permanecem na infância brasileira.

Como podemos perceber, é muito tênue o limiar entre as influências das diversas culturas nas brincadeiras. É tarefa difícil e extremamente complexa discriminar a contribuição de cada um dos fatores étnicos; além do que, com o passar do tempo, muitos jogos se descaracterizaram devido às influências recíprocas

⁶ A autora situa a origem dos jogos (1993, p.16-73) detalhando a influência portuguesa no folclore infantil, a influência negra nos jogos tradicionais infantis, a criança e os jogos no engenho de açúcar e o elemento indígena nos jogos tradicionais infantis.

⁷ Situamos o boitatá e saci-pererê a partir de influência escrava africana adaptada às crenças indígenas. Ver Kishimoto 1993, p.36 e Piacentini 1995, p.11.

da cultura africana, portuguesa e indígena, que por sua vez também receberam influências outras. A adaptação ao novo meio, os conflitos decorrentes das relações entre as diversas raças e a conseqüente fusão entre elas deram-lhe um colorido local com um brilho singular que lhe é próprio, sendo difícil, portanto, precisar com exatidão a contribuição específica de brancos, negros e índios nos jogos tradicionais infantis no Brasil, que foram ressignificados numa relação tão organicamente construída e reconstruída.

A compreensão das brincadeiras e a recuperação do sentido lúdico de cada povo dependem do modo de vida de cada agrupamento humano, em seu tempo e espaço. Disso emerge a imagem que se faz da criança, seus valores, costumes e brincadeiras. Desta forma, concordamos com Brougère (apud Kishimoto1993, p.55) quando afirma que o brinquedo evolui ao ritmo das representações culturais que ele veicula. Assim, as brincadeiras se transformam, e segundo Kishimoto **não há o desaparecimento de determinada brincadeira e, sim, mudanças de representações introjetadas em tais brincadeiras decorrentes da dinâmica colocada pelos processos históricos que alteram o panorama social e o cotidiano infantil**. Mesmo modificadas, a autora acredita que *“fazem parte do imaginário infantil não só as histórias de bruxas, princesas, castelos e lobisomens, mas principalmente as figuras criadas pelos desenhos animados, pelos programas de televisão e que diariamente permeiam o cotidiano infantil”* (idem, p.55).

Percebemos que simultaneamente àquela especificidade dos jogos tradicionais infantis brasileiros existe uma certa universalidade de temas e valores presentes em diversas populações, o que nos faz pensar que brincar é uma atividade universal, encontrada nos vários grupos humanos, em diferentes períodos históricos e estágios de desenvolvimento econômico. No entanto, as várias modalidades lúdicas não existem em todas as épocas e também não permanecem imutáveis através dos tempos. Como toda atividade humana, vimos que o brincar também se constitui na interação de vários fatores que marcam determinado período histórico, sendo continuamente transformado pela própria ação dos indivíduos, por suas representações e produções culturais e tecnológicas.

Neste sentido, podemos dizer também que as crianças sempre brincaram, desde as épocas mais antigas as crianças brincam⁸. As crianças brincam porque gostam de brincar e gostam de brincar porque a brincadeira é o melhor instrumento para a satisfação das necessidades que vão surgindo do convívio com o mundo objetivo que tenta conhecer e com o mundo social com o qual se relaciona e, enquanto brinca, o conhecimento desse mundo se amplia.

Kishimoto afirma que *“as brincadeiras propiciam a socialização na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social. A apropriação da cultura é o mecanismo pelo qual a criança seleciona elementos desta cultura, de imagens traduzindo o universo ambiental”*(1993, p.55-56). E, referendando Brougère, a autora ressalta que cada cultura dispõe de um “banco de imagens” consideradas expressivas e que tentar embutir um significado alheio ao cotidiano das crianças em seus jogos é obrigá-las a brincar com elementos destituídos de impregnação cultural, portanto sem significação para o mundo infantil.

Diante do que vimos a respeito da mediação da cultura e suas influências sobre a origem e desenvolvimento (evolução e transformação) da brincadeira, podemos inferir que a família está incluída nestas mediações e que também possui um papel de destaque nessa relação. Afinal, ao educar a criança, a família vai permitindo ou não o acesso aos mais diferentes tipos de jogos e às mais diversas brincadeiras, neste espaço de socialização que é a família. Entretanto podemos inferir que quanto mais rica for sua vivência neste espaço, mais substanciais poderão ser seus jogos noutros espaços.

E entre os inúmeros espaços de mediação existentes, a escola merece destaque.

⁸ Segundo Lima no artigo *“Brincadeira é coisa séria”*, durante pesquisas arqueológicas realizadas nas regiões onde se desenvolveram civilizações da antiguidade foram encontrados piões, dados, bolas, bonecas e outros objetos - brinquedos no interior de túmulos em sepulturas de crianças. Com a morte da criança que lhe conferia significado, também findava a utilidade daqueles objetos. Assim, ultrapassando o limite do tempo numa visão universal e ao mesmo tempo localizada, o brincar está unido por um sentimento que faz parte da infância e do ser criança em murais, desenhos, esculturas e pinturas onde as diferentes gerações registraram os variados aspectos da vida cotidiana, podemos observar a presença de jogos, brincadeiras e brinquedos como elementos que geralmente caracterizam como criança os indivíduos ali representados, que quase sempre revelam sua condição brincando ou segurando brinquedos.

Como já ressaltamos, os jogos tradicionais infantis pertencem a uma categoria de experiências transmitidas especialmente através da oralidade, e nesse sentido há que se ressaltar os cuidados de seu uso em outros espaços, como por exemplo no espaço da educação formal, a escola .

Na mediação da escola, se a cultura é o conteúdo da educação, “moldura e suporte” que precede e ultrapassa os sujeitos, “*educação e cultura aparecem como duas faces rigorosamente recíprocas e complementares de uma mesma realidade: uma não pode ser pensada sem a outra e toda reflexão sobre uma desemboca imediatamente na consideração da outra*”(Forquim,1993, p.14). No entanto, somente certos aspectos da cultura são reconhecidos numa transmissão institucionalizada enquanto que outros são objetos de aprendizagens informais ou que “não deixam marcas no tempo”.

Quando falamos da cultura presente na educação do tipo escolar, supomos também um filtro que seleciona e reelabora os conteúdos presentes na cultura, pois a educação não transmite “a” cultura e sim “algo” da cultura, elementos provindos de diversas fontes que serão “transmitidos e assimilados” num processo de “transposição didática”.

No entanto, a “cultura escolar” com o argumento (e algumas vezes pretexto) da mediação - pois não é algo diretamente comunicável à criança - “didatiza” a cultura e em alguns casos a limita e empobrece. Reconhecer a especificidade da “cultura escolar” não significa separar a cultura da “cultura escolar”, mas enfatizar a complexidade da relação cultura-escola.

Ao considerar a intencionalidade educativa da cultura na escola, precisamos reconhecer que diferentes meios sociais influenciam e às vezes até determinam respostas e exigências inerentes à situação de escolarização, considerando as características culturais dos alunos e também dos professores (seus saberes, referenciais, pressupostos e valores subjacentes à sua identidade profissional e social).

Sendo uma modalidade da prática social, “*a escola é também um ‘mundo social’ que tem suas características de vida própria, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem e seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão,*

seu regime próprio de produção e gestão de símbolos. E esta 'cultura da escola' (...) não deve ser confundida tampouco com o que se entende por 'cultura escolar', que se pode definir como o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, 'normalizados', 'rotinizados' sob o efeito dos imperativos da didatização constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto escolar" (Forquim, 1993, p.167).

Diante disso, assim como a “cultura escolar”, a brincadeira na escola é intermediada por outros elementos e fatores que influenciam e regulam a atividade da criança e as interações que estabelece. Assim, faz-se necessária uma séria reflexão a respeito de seu uso nos espaços institucionais.

Considerada por alguns autores como o lugar de reapropriação da cultura em forma de conhecimentos sistematizados, a escola também pode ser mediadora no sentido de “recuperar as tradições das antigas gerações”, situando-as criticamente na história. Integrando os conhecimentos prévios das crianças (aqueles obtidos fora da escola) com os conhecimentos obtidos na educação infantil e na escolaridade subsequente (sem reduzi-los a uma visão preparatória e à mera transposição do ensino acadêmico para a educação infantil) a escola poderia ter grande poder de transformação. Admitindo elementos da cultura contextualizados e significativos, a Educação Infantil (EI) poderia “oxigenar” os procedimentos educativos excessivamente técnicos, mecânicos e didatizados. E neste contexto, entre as inúmeras formas e possibilidades de resgate da cultura, os jogos tradicionais infantis podem ser considerados como um meio privilegiado - como elemento de cultura do grupo e sob a forma de construção de conhecimento. Isso implica trabalhar com o instrumental de que a criança dispõe em cada nível real e potencial⁹, isto é, com as formas de intervir e apreender o real e com o imaginário que o indivíduo vai adquirindo ao longo da vida.

Assim, os jogos e as brincadeiras na escola devem ter como pressuposto o múltiplo aspecto de, além da brincadeira em si, servir ao desenvolvimento da criança, à construção de conhecimentos e ao resgate da cultura.

⁹ Entendemos por nível de desenvolvimento real aquilo que a criança consegue fazer sozinha, e potencial aquilo que faz com a mediação de outro. Sobre Zona de Desenvolvimento Proximal, ver Vygotsky *Formação social da mente* (1984, p.94-103), Rivière *La psicologia de Vygotsky* (1985, p.57-61) e Wertsch *Vygotsky y la formación social de la mente* (1988, p.83-92).

2.2 Jogos e brincadeiras na Educação Infantil

Diante das inúmeras questões a respeito do jogo, podemos nos perguntar muitas coisas acerca da associação jogo-educação e, por mais que se discuta, muitas dúvidas persistirão, pois se trata de uma questão um tanto delicada e seus desdobramentos têm gerado muita polêmica e controvérsia entre educadores.

Entendemos que o jogo é um fato social, um espaço privilegiado de interação onde se desenvolve o sujeito criança enquanto ser histórico produto e produtor de história e de cultura, e que, portanto, o jogo supõe um contexto social e cultural.

Segundo Brougère, a criança nasce e vive num determinado contexto social em que estabelece diferentes relações interpessoais intermediadas pelas relações de cultura. Assim, a criança desenvolve-se pela experiência social nas interações que estabelece com a experiência sócio-histórica dos adultos e do mundo por eles criado. Desta forma, o jogo é uma atividade humana em que as crianças são introduzidas, constituindo-se num modo de recriar a experiência sócio-cultural dos adultos. A partir disso podemos dizer que o jogo é resultado dessas relações e é através de elementos que a criança encontra no meio circundante que ela vai adaptando suas capacidades para se apropriar desta realidade. O autor ressalta que *“o jogo pressupõe uma aprendizagem social. Aprende-se a jogar”* (Brougère, 1989, p.33).

Se entendemos o jogo como atividade específica e fundamental que pode garantir a interação e construção de conhecimento da realidade pela criança e se esta aprendizagem é social, isso nos faz pensar em estabelecer um vínculo muito forte e complexo entre o jogo e a educação, mais especificamente com a função pedagógica da Educação Infantil (EI) ¹⁰.

Se a função da escola é *“ensinar às crianças as estruturas internas dos objetos de conhecimento - as Línguas, Matemáticas, Ciências e Artes, sempre significadas culturalmente, e sempre que a didática consista em formular atividades*

¹⁰ Sobre as funções que a pré-escola veio assumindo historicamente, ver Kramer A **política do pré-escolar no Brasil** (1987), Campos **“Pré-escola entre educação e assistencialismo”** (Cadernos de Pesquisa n.53), Kishimoto A **pré-escola em São Paulo** (tese de Doutorado), Cadernos Cedes n.9, Revista Idéias n.2, entre outros.

onde os alunos transgridam, recriem, isto é, transformem os objetos de conhecimento, quando aprendendo-os, estes se tornem patrimônio de sua conduta" (Dehenzelin, 1995, p.3), a intencionalidade educativa na educação infantil está longe de um consenso entre os especialistas e educadores na área. Não apenas devido à visão preparatória atribuída à educação infantil, mas para *"honrar a sede de conhecimento, a curiosidade inefável, ousada e corajosa, que caracteriza as pessoas até sete anos de idade"* (idem, p.58).

Portanto, quando nos referimos a uma função pedagógica da Educação Infantil, estamos considerando um *"trabalho que toma a realidade e os conhecimentos infantis como ponto de partida e os amplia, através de atividades que têm significado concreto, para a vida das crianças e que, simultaneamente, assegura a aquisição de novos conhecimentos"*(Kramer,1985, p.35). Em nossa visão, tal trabalho deve ser realizado numa perspectiva de aprendizagem ativa e construtivista, constituindo-se num espaço em que as crianças possam compartilhar e confrontar suas concepções através da interação com o objeto e entre os sujeitos. Desta forma, deve possibilitar situações de interação e aprendizagem de maneira que as crianças possam desenvolver suas capacidade de autonomia do ponto de vista afetivo, cognitivo e social, incorporando, também, elementos queensem a pessoa pluridimensional, considerando a emoção, a arte, a sensibilidade, o corpo, a vontade, a cultura e a tecnologia como dimensões do fazer educativo.

Diante de tal visão, é possível vislumbrar alguns elementos que permitem compor um embrião de projeto educativo para a Educação Infantil. *"A criança exerce seu pensamento; aquele que pensa necessita elementos para pensar; estes elementos são os objetos de conhecimento - a cultura construída e organizada pelos homens ao longo de sua história; os processos têm natureza sócio-cultural, sendo a escola o lugar privilegiado onde podem dar-se estes processos"* (Deheinzelin 1990, p.48).

Nesta perspectiva, o jogo pode ter um importante papel pedagógico na vida escolar da criança enquanto cidadão que vai se desenvolvendo, conhecendo o mundo, interagindo e se construindo a partir dos intercâmbios sociais que vai estabelecendo. Assim, a Educação Infantil pode ampliar de maneira significativa o

repertório vivencial e de conhecimentos das crianças em direção à autonomia e à cooperação, através de atividades organizadas em torno do jogo infantil construído pelas crianças¹¹.

Paradoxo do jogo - “espaço de aprendizagem fabuloso e incerto”

Reiterando a análise que Henriot faz ao definir o jogo (cap.1), entendemos que qualquer que seja sua forma, qualquer que seja seu nível de estruturação, um jogo aparece sempre como uma situação organizada, onde existe, para aquele que brinca, um certo número de decisões a tomar. Assim, *“como atividade social e específica o jogo é partilhado pelas crianças supondo um sistema de comunicação e interpretação da realidade que vai sendo negociado passo a passo pelos pares à medida que este se desenrola. Da mesma forma como implica uma atividade consciente e não evasiva, dado que cada gesto significativo, cada uso de objeto implica uma reelaboração das hipóteses sobre a realidade com as quais está se confrontando”*(França,1990, p.45).

No processo de reelaboração de hipóteses sobre a realidade, mais que um comportamento específico o jogo define muitas vezes uma situação onde determinado comportamento adquire uma nova significação. Brougère ressalta que *“o jogo é uma mutação de sentido, da realidade: nele as coisas transformam-se em outras. É um espaço à margem da vida cotidiana que obedece regras criadas pelas circunstâncias. Nele, os objetos podem apresentar-se com significado diferente daqueles que possuem normalmente”* (Brougère,1989, p.34).

Sendo o jogo uma forma de atividade social com característica imaginativa muitas vezes diversa do significado do cotidiano, ele pode possibilitar uma ocasião única para as crianças, pois no jogo as crianças podem pensar e experimentar situações novas ou mesmo do seu cotidiano, isentas das pressões situacionais. No entanto, França destaca que *“pelo seu caráter aleatório, o jogo também pode ser o espaço de reiteração de valores retrógrados, conservadores, com os quais a maioria*

¹¹ Ver França, que em sua dissertação de Mestrado **Tia me deixa brincar**(1990) trabalha sobre o espaço que a pré-escola pública tem reservado ao jogo infantil entendendo-o como forma de interação e construção de conhecimentos pelas crianças.

das crianças se confrontam diariamente. A contradição dessa atividade só pode ser encontrada e resolvida a partir de uma decisão pedagógica e objetiva sobre os caminhos que se quer ampliar para as crianças” (1990, p.46). Neste sentido, a utilização do jogo na Educação Infantil deve assegurar uma possibilidade de educação da criança numa perspectiva criadora, voluntária e consciente.

No entanto, Brougère afirma que o jogo é um mundo aberto e incerto, possuindo uma dimensão aleatória cujo lugar na educação é difícil definir com exatidão. *“Aparentemente é o lugar da socialização, da administração da relação com o outro e da apropriação da cultura, do exercício da decisão e da invenção. Mas tudo isso se faz segundo o ritmo da criança e possui um aspecto aleatório e incerto. Não se pode organizar, a partir do jogo, um programa pedagógico preciso. O jogador pode sempre evitar aquilo que não gosta. Se a liberdade caracteriza as aprendizagens efetuadas no jogo, ela produz também a incertitude quanto aos resultados. De onde a impossibilidade de assentar de forma precisa as aprendizagens no jogo. Este é o paradoxo do jogo, espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto” (Brougère, 1989, p.36).*

Brinquedo ou material pedagógico

França (1990, p.37) observa que, recentemente, houve uma tendência muito grande das pré-escolas brasileiras de trabalhar com crianças através da utilização de materiais didáticos, “brinquedos pedagógicos” e métodos lúdicos de ensino e alfabetização com fim em si mesmo, descontextualizando seu uso dos processos cognitivos e históricos experienciados pelas crianças. Assim, a maioria das escolas apropria-se da atividade lúdica da criança restringindo-a a exercícios preparatórios de discriminação através do uso de “brinquedos”.

Tais práticas pedagógicas apóiam-se em materiais lúdicos e brinquedos, considerando-os como atividades infantis por excelência capazes de ensinar às crianças os conteúdos programáticos estabelecidos. É comum observarmos nas instituições infantis a presença de atividades que envolvem exercícios de prontidão, de discriminação visual e auditiva e outros do gênero; vemos que elas utilizam a

manipulação de determinados objetos a fim de facilitar a aquisição de conceitos. Assim, por exemplo, a escala de Cuisinaire serve para trabalhar a compreensão do número, os blocos lógicos para desenvolver noções de classificação, seriação, etc., os quebra-cabeças, jogos de encaixe e outros “jogos” se destinam ao desenvolvimento da atenção, percepção e outras habilidades intelectuais e motoras.

No entanto, tais atividades geralmente são controladas pelo professor e o jogo nesse contexto aparece como um elemento de sedução oferecido à criança. A criança *“(...) não possui nem iniciativa do jogo, nem o controle de seu conteúdo e de seu desenvolvimento. O controle pertence ao adulto que, desta forma, pode assegurar-se do conteúdo didático assim transmitido. Trata-se de utilizar o interesse da criança pelo jogo para despistá-lo, para utilizá-lo numa boa causa”*(Brougère, 1989, p.33).

Para melhor entendermos tal situação, temos a contribuição de Kishimoto (1992, p.18) atentando para o fato de que, se os brinquedos são sempre suportes de brincadeira, sua utilização deveria criar momentos lúdicos de livre exploração, em que prevalece a incerteza do ato e não se visam resultados. Mas se os mesmos objetos servem como auxiliares da ação do professor, buscam-se resultados em relação à aprendizagem de conceitos, noções, ou mesmo o desenvolvimento de determinadas habilidades. Nesse caso, o objeto conhecido como brinquedo não realiza sua função lúdica, deixa de ser brinquedo para tornar-se material pedagógico. Desta forma, um mesmo objeto pode possuir dois sentidos, conforme o contexto em que é utilizado.

Kishimoto destaca também que o uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras livres em sala de aula tem seus opositores. *“Se a escola tem objetivos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade realizada na escola visa sempre a um resultado. É uma ação dirigida e orientada para a busca de finalidades pedagógicas. O emprego de um jogo em sala de aula necessariamente se reduz a um meio para a realização daqueles objetivos”*(idem, p.19). Portanto, para a autora, o jogo como ação livre, com fim em si mesmo, iniciado e mantido pelo prazer de jogar, não encontra lugar na escola.

Tais ponderações têm aquecido a discussão em torno do jogo na escola.

Elkonin (1980, p.255), sem analisar profundamente a questão, diz que não se pode negar a utilização do jogo com fins meramente didáticos. No entanto, considera que a importância puramente didática do jogo, ou seja, o valor que este tem para adquirir novas noções ou novas formas de atitude e faculdades, é muito limitada. Para ele, observações demonstram que no jogo didático o que o autor considera como central na atividade das crianças - que são as relações entre as pessoas - fica relegado a um segundo plano e que, no caso do jogo protagonizado mais especificamente, este não se constitui num exercício para adquirir hábitos.

Por outro lado, muitos autores elaboraram propostas concretas sobre a utilização do jogo em instituições que se ocupam de crianças, desde autores como Froebel, Rosseau, Freinet a muitos outros.

Kishimoto (1992, p.28) aponta que as divergências em torno do jogo estão relacionadas à presença de duas funções concomitantes:

- **Função lúdica:** o jogo propicia diversão, prazer e até desprazer quando escolhido voluntariamente.
- **Função educativa:** o jogo ensina qualquer coisa que complete o indivíduo em seu saber, seus conhecimentos e sua apreensão de mundo .

Então, se o brinquedo perde sua função de propiciar prazer em proveito da aprendizagem ele se torna um instrumento de trabalho, uma ferramenta do educador na qual o brinquedo já não é mais brinquedo e sim material pedagógico ou didático.

Para Kishimoto (idem, p.29), **o equilíbrio entre as duas funções explicitadas seria a aspiração do jogo educativo**. Entretanto a autora ressalta que seu desequilíbrio provoca dois tipos de situação: quando a função lúdica predomina não há mais ensino, há apenas jogo ou, ao contrário, quando a função educativa elimina o prazer, resta apenas o ensino.

Concordando em parte com a autora, pensamos que mesmo que a função lúdica predomine, ainda assim pode haver a “dimensão de ensino” ressignificada, pois numa situação de brincadeira o componente conhecimento também pode estar presente sem descaracterizar a brincadeira enquanto tal. Entre muitas brincadeiras, um exemplo de tal situação pode ser o brincar de “vendinha ou lojinha”, que é uma

situação lúdica de brincadeira em que determinados objetos sócio-culturais de conhecimento estão presentes e fazem parte do próprio brincar.

Assim, quando dizemos que o brincar é uma aprendizagem social, isso não significa que se deve utilizar o jogo somente para a aquisição de determinados tipos de aprendizagem. Vemos que até pode acontecer de determinados jogos ensinarem determinados conteúdos, mas aí retornamos à “velha” questão de que isso não é mais brincar e sim exercício, ensino.

Brincar é uma aprendizagem, uma aprendizagem que se baseia na imaginação e a enriquece. A criança tem o potencial imaginativo e aprende a brincar, brincando, e esse brincar é aprendido por meio de vários fatores : através de relações interpessoais que dependem basicamente de afeto e emoção; através da linguagem; e através do uso de objetos mediadores.

Ao limitar o brincar ao uso de objetos mediadores desvirtuado de seu pressuposto básico (os critérios do jogo vistos no cap.1), não se está fornecendo o instrumental simbólico que deve estar presente nestas relações todas. Pois, se consideramos o brincar uma atividade simbólica, representativa e imaginativa por excelência, não podemos limitar nem reduzir a brincadeira a um dos fatores somente - aliado ao fato de que no caso do brinquedo didático questiona-se o termo “brinquedo”, uma vez que aqui há uma certa descaracterização da atividade enquanto tal.

Portanto, dizer que o brincar se situa num espaço potencial e imaginativo de criação da cultura é encarar o brinquedo enquanto um dos mediadores, enquanto instrumento sócio-cultural que transmite valores e imagens e que não pode ser reduzido ao uso de “material didático” como se transforma o “brinquedo educativo”. Quando confinado ao uso com fins “didático-pedagógicos”, o brinquedo não mantém suas características de objeto sócio-cultural real, e transforma-se em “objeto escolar” vazio de significação social e descontextualizado de sua função cultural.

É preciso romper com o “mito” do “brinquedo educativo”. Já que, a nosso ver, ele não cumpre os critérios mínimos para ser considerado como uma brincadeira propriamente dita, é material didático ou pedagógico. Por exemplo, na

questão da regra, quando a regra passa a ser a paixão do jogo, no brinquedo educativo, uma vez que a criança sabe a regra - que é sempre igual - não tem mais graça. Como vimos, o brinquedo educativo, na maioria das vezes, não possui aquele elemento de imprecisão típico da brincadeira onde não se tem domínio e garantia do que vai acontecer e por isso fascina tanto as crianças.

Talvez este raciocínio ajude a explicar por que certas brincadeiras permanecem no tempo como se fossem universais, conforme destacamos nos jogos tradicionais. Permanecem, também, porque elas possuem esses componentes fundamentais que caracterizam a brincadeira enquanto tal: a situação imaginária, as regras, os desafios. Por exemplo, na amarelinha tem-se uma caracterização da brincadeira: possui desafios, regras e a situação imaginária, além de permitir a mediação de outra pessoa.

Assim, o fato de essas e outras brincadeiras perdurarem no tempo e espaço em culturas diferentes nos leva a inferir que, entre outros fatores, em tais brincadeiras os elementos fundamentais que a caracterizam enquanto tal estão presentes e se constituem em condição para o brincar, diferentemente do brinquedo educativo.

Vemos novamente presente o “velho” paradoxo do jogo, e no caso do jogo educativo a contradição reside em que, sendo o jogo dotado de uma natureza livre, tal fato incompatibiliza-se com a busca de resultados, típica de processos educativos.

Essa característica de liberdade do jogo é desconsiderada em sua interpretação filosófica quando o sentido usual do jogo é empregado na educação - que concebe a incorporação concomitante da função lúdica e pedagógica.

Entretanto, mais recentemente, Andrade (1991) aborda essa questão do brincar na escola¹². A autora apóia-se em Ferran, Mariet e Porcher, que discutem o brinquedo como mercadoria, o jogo em casa e na rua e concluem propondo uma pedagogia prática do jogo, considerando suas potencialidades pedagógicas como meio essencial para aproximar a escola da vida.

¹² Em sua dissertação de Mestrado **Em busca do tesouro: um estudo sobre o brincar na creche** (1991) Andrade faz um estudo sobre a atividade lúdica na creche e a importância do brincar neste espaço específico, apresentando algumas propostas em relação à temática.

Defendendo uma dialética do jogar-trabalhar na escola, esses autores ressaltam que os jogos livres onde os adultos não intervêm devem subsistir e que, por outro lado, a escola deve intervir na atividade lúdica das crianças em vários níveis:

- observando o jogo infantil tanto no recreio como fora da escola;
- introduzindo na sala de aula o jogo como elemento pedagógico, tendo o cuidado de conservar seu elemento fundamental, que é o jogo permanecer jogo, mesmo sendo educativo e integrado no processo propriamente pedagógico;
- atentando para que a integração dos “brinquedos educativos” considere quatro fatores: os jogos existem em si mesmo e por isso devem ser respeitados; alguns jogos não foram feitos para a escola e isso demanda alguns cuidados quanto ao seu uso para fins pedagógicos; a criança mantém relações psicossociológicas que devem ser respeitadas e, por fim, que os jogos não se confundem com brinquedos, apesar de suas relações. Assim, **para ser educativo, um jogo deve ser antes de tudo um jogo .**

Apesar daquele paradoxo continuar, cresce na escola a adoção do jogo incorporando ambas as funções. E para entendermos melhor sua presença na escola infantil, além do caráter que apontamos anteriormente - qual seja, o de estar associado ao uso de determinados objetos a fim de promover certas habilidades - vamos situar rapidamente um outro aspecto sobre o jogo na educação (que sendo mais amplo também pode englobar o caráter anterior), que é a importância da brincadeira no desenvolvimento infantil.

Papel da brincadeira no desenvolvimento infantil

Em diferentes práticas pedagógicas observamos que o uso dos jogos na Educação Infantil quase sempre se fundamenta nos estudos sobre seu papel no desenvolvimento infantil. Talvez este fato já possa ser considerado suficiente para justificar a importância da atividade lúdica no contexto escolar.

Do ponto de vista do desenvolvimento da criança, o jogo traz vantagens sociais, cognitivas, afetivas, na medida em que *“o brinquedo cria uma zona de*

desenvolvimento proximal da criança. No brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além do comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade(...) O brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudança das necessidades e da consciência. 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 do brinquedo. Somente nesse sentido pode ser considerado uma atividade condutora que determina o desenvolvimento da criança” (Vygotsky, 1984, p.117).

Para França (1990, p.48), nas situações de jogo as crianças podem se colocar desafios além de seu comportamento diário, levantando hipóteses a fim de compreender problemas que lhe são colocados pelas pessoas e pela realidade com que interage. Quando brincam, as crianças desenvolvem sua imaginação e, ao mesmo tempo, também podem construir relações reais de organização e convivência. Neste processo, ao reiterarem situações de sua realidade social podem também modificá-las de acordo com suas necessidades, pois em situações de jogo as crianças vão construindo a consciência da realidade ao mesmo tempo em que já vivem uma possibilidade de modificá-la.

Além de pensar diretamente sobre o mundo, no jogo as crianças tornam-se capazes de imaginar. *“Elas estão aptas a visualizar um estado de coisas contrário àquele que é apreendido pelos seus sentidos, a captar aquela atividade imaginária em formas simbólicas públicas e a continuar a elaborar sobre aquela capacidade imaginária. Tal capacidade metarrepresentacional é certamente notável; ela não precisa ter sido desenvolvida e certamente não parece existir de qualquer forma interessante em outras espécies”*(Gardner,1994, p.65). E essa capacidade de confirmar, negar ou alterar a realidade confere poderes enormes à criança, pois isto pode permitir a criação de obras da imaginação - sejam produtos artísticos ou teorias sobre o mundo. E são essas invenções livres e saborosas que povoam o mundo da criança quando brinca.

O domínio de uma área mais ampla da realidade por parte da criança, que não é diretamente acessível a ela, só pode ser obtida em um jogo. Por esse motivo, o jogo adquire uma forma de atividade qualitativamente diferente, onde o desenvolvimento mental da criança é regulado pelo controle de sua relação com a realidade e pelo controle de sua atividade principal, e nesse caso o brincar é a atividade principal. E o que é a atividade principal? *“Designamos por esta expressão não apenas a atividade frequentemente encontrada em dado nível do desenvolvimento de uma criança. O brincar, por exemplo, não ocupa, de modo algum, a maior parte do tempo de uma criança. A criança pré-escolar não brinca mais do que três ou quatro horas por dia. Assim, a questão não é a quantidade de tempo que o processo ocupa. Chamamos atividade principal aquela em conexão com a qual ocorrem as mais importantes mudanças no desenvolvimento psíquico da criança e dentro da qual se desenvolvem processos psíquicos que preparam o caminho da transição da criança para um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”*(Leontiev, 1992, p.122) ¹³.

Podemos dizer, então, que o jogo é a atividade principal da infância considerando as condições de vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, e assim, acreditamos que é, primordialmente, a forma pela qual esta começa a aprender, pois, como já salientamos, o jogo *“cria na criança uma nova forma de desejos. Ensina-a a desejar, relacionando seus desejos a um ‘eu’ fictício, ao seu papel no jogo e suas regras. Dessa maneira, as maiores aquisições de uma criança são conseguidas no brincar, aquisições que no futuro tornar-se-ão seu nível básico de ação real e moralidade”*(Vygotsky, 1984, p.114).

Desta forma, o jogo pode configurar-se numa situação de aprendizagem infantil onde o desenvolvimento pode alcançar níveis mais complexos devido à possibilidade de interação entre os pares numa situação imaginária e pela negociação de regras de conviência e de conteúdos temáticos. Assim, podemos

¹³ E para não confundir atividade principal com aspecto predominante, Vygotsky (1984, p.115) conclui que o brincar não é o aspecto predominante da infância, mas um fator muito importante do desenvolvimento, e Elkonin (1980, p.272) ressalta que o jogo não tem uma função predominante, porém, orientadora. Apesar da aparente discordância entre Vygotsky, Leontiev e Elkonin, Mário Golder (no curso “Atualización del enfoque socio-histórico en la psicología y pedagogía” ministrado na UFSC em março de 1995) pontua que existem diferenças entre tais autores apesar de possuírem os mesmos aportes teóricos e que a concepção de jogo evoluiu muito depois de Vygotsky com estudos de Leontiev e Elkonin em sua teoria do jogo.

dizer que, enquanto ações humanas, o jogo e a brincadeira são também construção de significados. Promovem conquistas cognitivas, envolvem emoção e afetividade, além de estabelecer e romper laços que permitem maior compreensão da dinâmica interna das relações entre as pessoas em um determinado contexto.

Mialaret e Vial (apud Kishimoto 1992, p.32) também são adeptos do uso do jogo na educação pelos efeitos que proporcionam ao desenvolvimento infantil. Os autores entendem que a criança que brinca livremente passa por um processo espontâneo e aprende sem o constrangimento de adultos, na interação com seu meio.

Entretanto, em qualquer ambiente, seja doméstico, escolar ou público como as ruas, as praças e as calçadas, a liberdade da criança é limitada por contingências do próprio contexto histórico-cultural. A liberdade é sempre relativa. Se em qualquer um desses ambientes for planejada uma organização do espaço que privilegia materiais adequados, tais situações maximizam as potencialidades do jogo. São tais pressupostos que estimulam o aparecimento de propostas em instituições infantis que valorizam a organização do espaço para estimular brincadeiras.

No entanto, não é suficiente “dar” às crianças o direito ao jogo. Para ser uma atividade significativa, é preciso despertar e manter nelas o desejo do jogo, e para isso não basta somente ampliar o tempo de brincar ou o tempo do recreio e aumentar os estoques de brinquedos na escola.

Despertar e manter nas crianças o desejo do jogo implica principalmente uma nova postura do educador frente à brincadeira e frente ao espaço em que esta acontece.

Espaço e materiais na brincadeira

Se dissemos que o brincar, apesar de ter a característica da espontaneidade, não surge de maneira espontânea, afirmamos que ele é uma aprendizagem a partir das interações sociais e que, portanto, necessita de instrumental simbólico que vai ser apreendido nestas relações.

Afinal, a brincadeira se constitui num espaço imaginado onde podemos levantar hipótese sobre o mundo - que é simbólico, cultural, social e interativo - utilizando-nos de instrumentos e “ajustes” simbólicos que vêm do repertório sócio-cultural que é circunscrito no grupo, no tempo e no espaço.

Como componentes básicos da brincadeira, vimos que o **objeto substitutivo** (onde uma coisa vale por outra) e os **papéis** se destacam como orientadores de tal atividade. E que estas questões estão intimamente relacionadas ao material e ao espaço proposto e também podem se articular com a questão programática ou curricular da Educação Infantil.

Sendo o brinquedo um objeto que media a relação, ele supõe sempre uma relação com a criança e uma abertura, uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização. Assim, o brinquedo está em relação direta com uma imagem que se evoca de um aspecto da realidade e que a criança pode manipular.

O brinquedo representa certas realidades e representar algo é corresponder a alguma coisa e permitir sua evocação mesmo na ausência. Colocando a criança na presença de reproduções (do cotidiano, da natureza e das construções humanas), um dos objetivos do brinquedo é possibilitar à criança um substituto dos objetos reais para que possa manipulá-lo, resignificando a realidade.

Tal realidade representada sempre incorpora algumas modificações, tanto no tamanho como nas formas delicadas, simples, estilizadas. O brinquedo incorpora também um imaginário pré-existente criado pelos desenhos animados, pelas séries de televisão, filmes, mundo da ficção científica com motores, robôs, mundo encantado dos contos de fadas, histórias fantásticas de aventuras, índios, piratas, mocinhos e bandidos.

Ao representar tais realidades imaginárias, os brinquedos expressam personagens sob diferentes formas, preferencialmente sob a forma de bonecos, super-heróis, mistura de animais, máquinas e monstros, propondo um mundo imaginário da criança e do adulto, criador do objeto lúdico.

Como vimos, cada cultura tem maneiras diferentes de ver a criança, tratar e educar, mas podemos dizer que, nas mais variadas concepções, a infância é também

a idade do possível. Pode-se projetar sobre ela a esperança de mudança, de transformação social e renovação moral.

A imagem de infância é reconstituída pelo adulto, associada a um contexto de valores e dependendo das próprias percepções do adulto que incorpora memórias de seu tempo de criança. Assim, para Kishimoto (s/d), se a imagem de infância reflete o contexto atual, ela é carregada, também, de uma visão idealizada, de certa forma, do passado do adulto que contempla sua própria infância. Reconstituir a infância expressa no brinquedo é reconstituir o mundo real com seus valores, modos de pensar e agir e o imaginário presente no criador do objeto, como bem colocou Benjamin.

Diante das várias concepções sobre o brinquedo, vimos que ele perpassa várias interpretações que sugerem formas de trabalho também diferenciadas¹⁴.

Como pivô de substituição, o brinquedo pode ser analisado como objeto substitutivo que, dependendo da ação, pode servir para várias coisas. Neste sentido, esse “servir” para várias coisas vai expressar a imagem que possuímos de criança e de brinquedo que é preciso ser desvelada.

Brougère (s/d b) pesquisou a relação existente entre o material lúdico e a escolha “pedagógica” deste material, que vai resultar inevitavelmente em propostas de trabalho.

O autor afirma que o material proposto à criança pode ser considerado uma explicação sobre o jogo e o lugar que ele ocupa. Para o autor, o jogo se desenvolve de acordo com aquilo que oferece o ambiente, e os adultos são diretamente responsáveis pelos ambientes dos jogos e comprometidos quando esse ambiente não contém algum elemento lúdico específico. É evidente que a iniciativa da criança pode modificar a destinação inicial do objeto, mas isso não altera a vontade adulta que através da escolha do objeto, determinou a idéia que se tem de jogo, o projeto planejado para aquele caso específico.

¹⁴ Froebel, que foi o criador do jardim de infância, passa a criar espaços e brincadeiras dentro da escola. Para Montessori, as brincadeiras eram inatas e o brinquedo se contrapõe à brincadeira. Os cognitivistas classificaram as brincadeiras e os brinquedos dentro de uma visão mais funcionalista, onde tal brinquedo serve para tal coisa. Para Brougère os brinquedos carregam dentro de si uma imagem da própria criança na sociedade e tudo o que essa imagem comporta e expressa, ainda que subliminarmente.

De acordo com as pesquisas realizadas, o autor percebe na escolha dos educadores uma estratégia lúdica específica, com finalidade precisa. Trata-se do material concebido de forma específica pela escola para a aquisição de noções ou exercícios de movimentos - sua função é mais orientada em direção à aquisição de conhecimentos do que em direção ao estímulo lúdico.

Conforme abordamos anteriormente, o material destinado à finalidade lúdica pode ser considerado, assim como o brinquedo, um meio transmissor de informações e valores, e por trás dos objetos estão as concepções pedagógicas presentes na sala de aula. Há uma imagem que parece determinar a escolha do jogo, e a diversão do jogo normalmente é reduzida em função da aprendizagem. *“O material esclarece a estratégia da escola, mostrando, por um lado, a dimensão pedagógica de responsabilidade do jogo e, por outro, o aspecto restrito de temas deixados ao universo lúdico livre”* (Brougère, s/d b, p.16), pois a idéia de que o jogo tem um valor educativo é dominante.

Para o autor, a análise do material permite conferir a escolha pedagógica dos educadores (e, assim, estabelecer um ambiente artificial) escolhido em função da classificação do jogo na escola. *“O material pedagógico parece estar entre a prática e os discursos. Como os primeiros, ele é significativo, traduz a escolha dos pedagogos e o valor embutido naquele objeto. Ele também orienta práticas e lhes dá suporte constituindo o meio material onde essas práticas vão se desenvolver. Escolher determinado material é exprimir e atribuir valores, envolver-se em uma lógica pedagógica, como vimos através daquilo que é eleito e daquilo que é eliminado”* (idem, p.18).

No entanto, Brougère (s/d c) também ressalta que a importância do material não vem, de forma alguma, reduzir o papel do educador, que é responsável por coordenar sua utilização.

O material tem importância fundamental, sendo que sua qualidade e seu tema vão estimular a criança a atuar em diversas direções. Cabe, portanto, ao educador não só escolher o material mas também observar as preferências, os interesses, as atividades das crianças de forma a possibilitar alterações no material e em sua disposição, quando isso se fizer necessário. A intervenção acontece no sentido de

verificar se as escolhas permitem o alcance dos objetivos. Existe uma série de fatores que interferem na qualidade dos jogos e das brincadeiras praticados neste espaço escolar, e enriquecer o ambiente permite que a criança enriqueça o jogo, pois a qualidade que a atividade vai ter depende do que é oferecido e, sobretudo, de que forma é mediado. O jogo e a brincadeira, então, aparecem *“como uma atividade cultural totalmente dependente da qualidade do ambiente oferecido”* (Brougère, s/d c, p.10).

Neste contexto, os usos do material serão diferenciados, segundo a importância da mediação adulta que vai permitir, ou não, certas atividades ou comportamentos, dependendo da postura e da diversidade de estratégias. O que vai diferenciar esses usos é o papel que o professor assume.

Desta forma, não existe educação espontânea e sim a construção de situações educativas por parte do adulto, pois a **educação é inseparável da intencionalidade**, seja ela explícita ou implícita. É preciso acabar com o mito da “não intervenção”, pois mesmo não propondo nada, se educa e propõe pela ausência, pela falta intencionalizada mas não revelada, pela negação, que é também uma forma de intervenção. Então quando o professor diz que não vai propor, que vai deixar, que não vai interferir, é uma forma de intervenção, e também de proposta.

Faz-se necessário identificar as diferentes abordagens (do jogo, de proposta pedagógica) e colocar em prática uma estratégia coerente que conduzirá a uma escolha de material específica, assim como seu uso. A qualidade da educação está, portanto, ligada à coerência na escolha feita, à adaptação entre o material e os objetos pretendidos através de um determinado uso do mesmo material.

Assim, precisamos discutir a questão do espaço onde a brincadeira acontece.

Experiências de vanguarda e consideradas como “de ponta” nos Estados Unidos, na Europa e mais recentemente no Brasil têm demonstrado a importância de uma proposta a esse respeito: a experiência dos “cantos”¹⁵.

¹⁵ Discutindo a experiência americana de Educação Infantil na Escola Bank Street, Oliveira (apud Rosemberg 1994, p.124) destaca que é agradável observar como o ambiente organizado em “cantinhos” favorece o trabalho diversificado. O rico e diversificado material colocado à disposição das crianças para a realização de suas atividades é outro recurso promotor do desenvolvimento infantil. Os materiais levantam questões, criam problemas; concretizam situações, favorecem a recordação de fatos, acionam hipóteses. Envolvem trabalho não apenas dos esquemas perceptivo-motores já existentes mas também dos esquemas de ações mentais já construídos.

Wajskop (in Rosemberg 1994, p.252) coloca que os cantos *“são espaços pré-determinados nas salas e que propõem, por sua organização e pelos materiais e brinquedos disponíveis, brincadeiras e atividades nas quais as crianças possam ficar sozinhas e sem horário pré-fixado.(...) Em todas as salas visitadas, havia, no mínimo, o canto da boneca, o canto da cozinha, o canto dos carrinhos, o canto dos jogos de regra e o canto da biblioteca”*.

Na dinâmica de grupo, as oficinas, os cantos substituem-se e transformam-se, inter cruzando-se por meio das ações e das diferentes propostas do professor.

Segundo a autora, a forma como são organizadas as salas denunciam a importância que é atribuída ao **espaço** como *“fator determinante da aprendizagem e interação no interior da instituição, tornando-se num dos eixos condutores do cotidiano educativo”*. Percebe-se uma preocupação muito grande na configuração dos múltiplos usos do espaço em função dos materiais, técnicas ou objetos disponíveis às crianças. *“(...) Essa organização é normalmente planejada de forma que os alunos possam estar sós ou acompanhados, sentados em círculos ou enfileirados, deitados no chão para escutar uma história ou em pé, para a confecção de um grande painel de pintura. A diversidade de técnicas, materiais e linguagens colocadas à disposição das crianças denuncia, simultaneamente, a influência das pedagogias infantis e a inserção da instituição no movimento científico e cultural de nosso século”*(Wajskop, idem, p.253).

Na Itália, Ghedini (apud Rosemberg 1994, p.200) destaca que, a partir da função educacional e cultural da creche, aprender não significa meramente entender os aspectos cognitivos, mas perceber as articulações entre conhecimentos e emoção. Isso deve estar sempre presente na brincadeira - que são as situações educativas por excelência, sejam estruturadas, seja com o uso de materiais apropriados ou sucatas, seja com adultos usando seus corpos como recursos para brincadeiras e jogos para oferecer às crianças a oportunidade de transmitir sentimentos, adquirir conceitos ou satisfazer o desejo de explorar e conhecer.

Na França, Wajskop (apud Rosemberg 1994, p.251) ressalta que os objetivos da escola maternal francesa (2 a 6 anos) procuram ser atingidos através da ênfase dada pelos professores à ação autônoma das crianças à organização de um espaço educativo de uso múltiplo. O professor (sozinho ou com as crianças) planeja e propõe, cotidianamente, atividades organizadas, geralmente em pequenos ateliês ou oficinas e cantos dispostos pelas salas, que podem orientar-se tanto em função de aprendizagens específicas (matemática, leitura, escrita, música, pintura, desenho...) quanto em função do projeto da turma (confecção de livro, por exemplo).

O ateliê ou oficina de trabalho tem seu conteúdo definido em função do projeto pedagógico da classe; não possuem fim em si mesmo e só são criados quando respondem a um objetivo preciso, favorecendo trocas e interações entre as crianças (diferentemente da proposta de cantos freinetiana).

Ao lado das oficinas, que podem ser tanto fixas como recriadas pelo grupo, há também o recurso dos cantos dos jogos.

Wajskop ressalta que a idéia de bem-estar infantil que rege a concepção dos espaços educacionais ocupa um lugar central na educação francesa. Nessa perspectiva, o meio ambiente acolhedor e estimulador, organizado através de **cantos** e **oficinas**, com a utilização marcante de brinquedos, auxilia a criação de uma cultura da infância notável na França atual.

Uma evidência dessa cultura é a importância dada à qualidade nas concepções e produção de brinquedos e outros objetos para as crianças, como livros, discos, filmes e programas de televisão, entre outros. A avaliação da qualidade desses objetos culturais não é feita apenas pelas famílias através do consumo individual, mas principalmente pelos profissionais de Educação Infantil, responsáveis pela seleção e compra desses objetos coletivamente.

Conhecer a situação e partilhar de experiências de quem já andou mais talvez nos ajude a acreditar na possibilidade da construção de uma qualidade mais nossa, mais tropical, onde haja outras nuances.

Então, na Educação Infantil é preciso haver um espaço organizado, ter material, senão a brincadeira não acontece, pois é na relação entre objeto-imagem-significado-ação-regra que a brincadeira se constitui enquanto tal.

Sabemos, portanto, que é preciso romper com o mito e a “hegemonia” do brinquedo educativo ou material pedagógico e recuperar o lúdico, as brincadeiras tradicionais, criando e recriando outras formas de brincar, tanto na escola quanto noutros espaços.

Neste sentido, os brinquedos industrializados, tão criticados na década de 70, hoje podem ajudar a entender a própria sociedade. Se a brincadeira é um espaço para levantar hipóteses, devem estas ser discutidas, pois os brinquedos também são portadores da própria cultura. Afinal, que brinquedos se permite que a criança brinque? O que se propõe para a criança discutir?

Brougère (s/d d, p.4) fala dos pequenos brinquedos que chegam à escola, independente da idade da criança. É o pequeno brinquedo de bolso que será exibido no corredor, quase sempre às escondidas, e às vezes será objeto de cobiça, gerando luta por sua posse. São os pequenos carrinhos, bonecas, jogos eletrônicos, robôs transformáveis e outros veículos de ficção científica. Permitem diferentes

habilidades e engenhosidade e, longe de serem rejeitados, esses pequenos brinquedos podem ser aceitos na escola e utilizados como assunto em pauta, analisados do ponto de vista de seu mecanismo, sua fonte de energia...A partir desses jogos que encantam as crianças, ela pode ser conduzida a explorar e entender o mundo dos objetos complexos que estão ao seu redor. Representam o eco adaptado às crianças de uma sociedade técnica, na qual devem ter uma referência. Por que não estabelecer o ponto de referência naquilo que eles já conhecem, amam e dominam? Os brinquedos tornam-se, portanto, objetos de comunicação, meio através do qual a criança sai de uma relação centralizada em um objeto para torná-lo em utensílio mediador entre ela e outras crianças, e entre elas e o mundo.

Os brinquedos tornam-se mediadores das brincadeiras, formulando projetos, estratégias, táticas e possibilidades de uso para se obter um melhor aproveitamento. E a qualidade desse aproveitamento, mais uma vez, depende da intervenção do educador .

Não é difícil constatar o contraste entre a riqueza potencial de determinados jogos e seu uso limitado quando deixados simplesmente a cargo da criança. Afinal, com uma intervenção adequada o educador tem um papel fundamental no enriquecimento do jogo. E é também através desta intervenção que o educador pode desenvolver toda uma análise sobre determinados brinquedos em que a criança pode aprender a se tornar um consumidor bem informado, disciplinando seus desejos, fazendo escolhas e trocas de uma forma mais consequente.

Brougère (idem, p.7) observa que é raro encontrar nas escolas o material que permite um tipo especial de jogo - o jogo dos monstros. Em meio a um ambiente de entusiasmo, as crianças encontram personagens fantásticos na representação de monstros, todos incluídos na oposição do bem e do mal. Tais brincadeiras representam aquilo que os educadores excluem quase sempre (por sua aparente violência, falta de estética e relação com desenhos animados) e que estão totalmente integrados à vida das crianças. Podem ser um estímulo ao jogo cujo seu desenrolar seja facilitado pelo conhecimento que as crianças têm do assunto, diretamente ou através da influência televisiva que oferece uma referência comum a todos. No entanto, o autor ressalta que não se trata de uma reprodução do que as

crianças viram na TV mas da invenção a partir de um esboço pré-existente. As crianças podem montar o cenário, discutir e chegar a um acordo sobre o caráter dos personagens, coordenar ações, etc. Além disso, é um jogo de expressão, permite que as crianças expressem seus fantasmas, sua agonia e sua agressividade.

O autor se pergunta o porquê da maioria dos educadores optar por suprimir tais jogos e os jogos de guerra. É preciso suprimir as bolachas que com uma mordida se transformam em pistolas, ou algemar braços para evitar a ação dos dois dedos que ganham a forma de pistola assassina? Não é preferível mostrar à criança todo o proveito que ela pode tirar dos jogos de monstros e de guerra a partir de uma outra leitura?

Inserido nesta temática, estão também os brinquedos e brincadeiras de guerra. Altamente rejeitadas na maioria das escolas infantis, as brincadeiras de guerra desempenham um papel bastante controverso. Brincando de guerra estimula-se a violência? As crianças estarão traçando seu destino violento e agressivo? Instigam a criança? Despertam a agressividade? Ou, ao contrário, permitem que ela descarregue? Ou seja, lidar com brincadeiras “violentas” e com o uso de armas suscita várias questões.

Afinal, se dissemos que as crianças brincam porque são hoje pessoas que vivem num mundo em que estas e outras relações estão presentes e se a violência não fizesse parte desse mundo, certamente não seria parte do repertório de brincadeiras infantis.

Oliveira (apud Andrade, 1991, p.145) diz que é difícil discernir se a maior violência está no tipo de brincadeira ou nos mecanismos em que ela se organiza e reproduz na sociedade em que vivemos. As raízes da violência não estariam na caixa de brinquedos mas na própria constituição da sociedade. O autor sugere que, na perspectiva adultocêntrica sobre o brinquedo, transferimos nossa pobreza de imaginação e de fantasia às crianças, e dessa forma não há como esperar outro tipo de entendimento do brinquedo bélico senão em função daquilo que obviamente significa no mundo adulto.

No entanto, esta preocupação de explicar a brincadeira em relação ao futuro, como algo que ainda não é, fica mais evidente quando se trata de jogos de

violência ou de atribuição de papéis sexuais. Se as crianças experimentam papéis existentes na sociedade em que vivem e, no momento em que brincam, incorporam e recriam, também os reelaboram para melhor compreendê-los. É mais ou menos isso que acontece nas brincadeiras que envolvem “violência”.

Mais recentemente, pesquisas apontam que a utilização e posse de brinquedos de guerra não parecem ter incidência sobre a maneira de perceber a guerra e sobre a expressão da agressividade.

Brougère (1995, p.76) afirma que através da brincadeira de guerra a criança se confronta com parte da cultura humana. Na brincadeira, a criança se relaciona com conteúdos culturais que reproduz e transforma, apropriando-se e dando uma significação, pois a brincadeira seria uma entrada na cultura. Mas essa apropriação do mundo exterior passa por transformações, modificações e adaptações para se transformar numa brincadeira. Neste sentido, não podemos negar que a guerra e a violência são componentes de nossa cultura e existem independentemente do que desejamos para o futuro, e sendo a brincadeira uma confrontação com a cultura, a brincadeira também é um encontro com a violência no mundo em nível simbólico. Assim, a criança não só convive com isso como deve dar um sentido a isso. E a brincadeira talvez seja um meio para tal.

Voltando à pergunta de por que a brincadeira de guerra tem um papel de maior importância que outros tipos de brincadeiras, Brougère responde remetendo a outros fatos culturais. *“Efetivamente, a brincadeira aparece como um meio de escapar da vida limitada da criança, de se projetar num universo alternativo e excitante, onde a iniciativa é possível, onde a ação escapa das obrigações do cotidiano. É o universo alternativo que projeta a criança num mundo adulto, mas num mundo mais apaixonante do que aquele que a cerca. Este pode ser o universo da aventura, da exploração. Ora, a guerra é uma das principais fontes da exploração, da aventura, da ruptura com o cotidiano. O imaginário da guerra, que anima nossa cultura desde os textos bíblicos até as façanhas dos heróis da resistência, vem incrementar os temas das brincadeiras, dando um conteúdo preciso a essa necessidade de escapar das contingências do presente”* (idem, p.78).

Assim, se a guerra é uma das principais fontes de ruptura com o cotidiano, ela também permite à criança exprimir certa agressividade de seu modo legítimo e aceitável, pois nem toda brincadeira de guerra pressupõe agressividade e nem toda brincadeira agressiva é uma brincadeira de guerra. A guerra é o tema do jogo e a criança pode manipular determinadas imagens de violência sem ser agressiva com seus companheiros de brincadeira. *“A guerra aparece como um tema essencial na brincadeira, o que não quer dizer que ela seja violenta. A passagem para a ação é, justamente, a destruição da brincadeira. Ela é, antes de tudo, uma experiência com riscos controlados e limitados. É passar, simbolicamente, pela experiência da violência sem sofrer suas consequências. Eis aí todo o interesse da experiência da brincadeira”* (idem, p.80).

Assim, tais brinquedos aceitos na escola devem ser pesquisados, analisados e explorados para que possam conduzir a descobertas e enriquecimentos, dependendo da mediação realizada.

Essa questão da mediação no brincar novamente nos remete ao espaço, porque temos discurso da brincadeira e não criamos espaços. Não pensamos por que não priorizamos esta questão. Podemos pensar e criar espaço e materiais se consideramos isso importante, pois existe espaço, só que não é ocupado nem pensado. Os temas, os papéis, a trama, as motivações do grupo e individuais... tudo isso deve ser pensado para poder criar situações e condições que despertem motivações, pois não adianta somente falar para a criança brincar de tal coisa sem envolver um contexto de afeto e emoção.

Para Lima (1991, p.103), o fato de ser proposto por um adulto não torna o jogo menos jogo, uma não-brincadeira, pois o que faz do jogo um jogo é a possibilidade que nele a criança tem de tomar decisões, de agir de maneira transformadora sobre conteúdos que são acessíveis e significativos para ela, de ter liberdade e prazer. Isso possibilita que progressivamente a criança vá ganhando autonomia.

Assim, a escola pode enriquecer o jogo, uma vez que não é suficiente proporcionar qualquer coisa à criança para que o jogo nasça e se desenvolva de forma proveitosa, pois vimos que é uma atividade que se desenvolve como outras e

necessita de tempo para fazê-lo. A escola, ao enriquecer o ambiente, pode permitir que a criança também enriqueça o jogo através da sua mediação. Como falamos anteriormente, não se trata de apenas acumular material, é preciso mais que isso, é preciso desenvolver um espaço coerente, permitindo à criança aprofundar seus papéis no jogo. Pois querer que a criança tenha iniciativa e que obtenha resultados exige que a mediação e o material sejam adequados para a atividade. Nesse sentido, o jogo pode se configurar numa **atividade cultural dependente da qualidade do ambiente oferecido**, pois este pode possibilitar a conquista da autonomia e a adaptação à cultura.

A mediação do professor

Se a qualidade dos jogos depende diretamente do material disponível, do espaço e de sua organização, tal qualidade não resulta somente da criatividade infantil, mas da conduta e das propostas em termos do ambiente material e da postura do professor.

A partir disso, podemos dizer que a mediação do educador e seu tipo de envolvimento na atividade é fundamental tanto para organizar e intervir nesse espaço e nesse ambiente material quanto para observar e “administrar” o espaço em questão. Isso implica refletir sobre o papel e qualidade desta mediação que vai refletir diretamente sobre as propostas de trabalho na dinâmica do cotidiano pedagógico, bem como no papel do brinquedo, do espaço e das diversas formas de uso.

No que se relaciona com as propostas de trabalho a respeito da organização do ambiente e do uso do material, implica pensar que tais questões possuem importâncias e usos diferentes, segundo os objetivos da mediação adulta. Esta intervenção vai variar conforme a importância atribuída ao ambiente e conforme o tipo de atividade valorizada, que vai permitir a ação da criança em algumas direções. E o que define tal postura é o papel do mediador, pois a prática educativa não é a mesma e varia conforme o papel assumido pelo adulto e conforme a iniciativa da criança. A formação do educador, sua concepção de educação, de

criança, e sua sensibilidade exercem uma influência muito grande sobre sua intervenção que resultará em diferentes formas e propostas de mediação.

Diante do que foi visto, podemos dizer que no contexto educativo a prática de organização e estimulação dos jogos infantis é muito importante para as crianças conhecerem a realidade social circundante, mas os desejos infantis no jogo não permanecem inalterados durante a brincadeira, pois eles também se formam no desenvolvimento do jogo. Assim, pode-se fazer do jogo algo atrativo ou não para as crianças. Para Elkonin (1987, p.101), tornamos o jogo mais atrativo e formamos o desejo da criança se o saturarmos de conteúdos significativos. E para o autor, a possibilidade de formar desejos infantis, de dirigi-los, faz do jogo um poderoso meio educativo quando se introduzem nele temas que possuam importância para a educação¹⁶.

No entanto, esse poder do jogo revela uma certa ambigüidade e há que se ter o cuidado para não distorcê-lo e desvirtuá-lo, descaracterizando-o enquanto tal. Assim como o jogo pode dirigir o desejo da criança para a introdução de temas importantes, ele pode também ser utilizado com outras intenções, aparecendo como forma de sedução para que a criança faça determinada atividade em que o objetivo não esteja voltado para a criança como sujeito da atividade, e sim como objeto de determinada ação meramente didática, conforme apontamos anteriormente.

Quanto à associação do jogo e da brincadeira com a educação, concordamos com a síntese que Kishimoto apresenta quando afirma que, *“embora existam restrições à utilização pedagógica do jogo, o significado usual da prática*

¹⁶ Diante do que vimos, podemos referendar a “proposta” em que França (1990, p.55) destaca alguns pontos necessários para assegurar o aparecimento do jogo independente na Educação Infantil:

1. Que a rotina escolar contemple períodos razoavelmente longos entre as atividades dirigidas para que as crianças se sintam à vontade para brincar.
2. Que existam materiais variados, organizados de maneira clara e acessível às crianças de tal forma que possam deflagrar e facilitar o aparecimento das brincadeiras entre as crianças (...).
3. Que a sala onde as crianças passam a maior parte do tempo tenha uma configuração visual e espacial que facilite o desenvolvimento da imaginação.
4. Que haja um período em que as crianças e o adulto possam conversar sobre as brincadeiras que vivenciaram.
5. Que o jogo seja incorporado no currículo como um todo.
6. Que o adulto seja elemento integrante das brincadeiras, ora como observador e organizador, ora como personagem que explicita, questiona e enriquece a trama, ora como elo de ligação entre as crianças e objetos - sendo assim um elemento mediador entre as crianças e o conhecimento.

educativa e os estudos de natureza psicológica referendam sua ação na educação infantil.(...) qualquer jogo empregado na escola aparece sempre como um recurso para a realização das finalidades educativas. O significado do jogo comportando a função lúdica e a pedagógica significa que se a criança brinca livremente no jogo de faz-de-conta expressando relações que observa no seu cotidiano, a função pedagógica será garantida pela organização do espaço, pela disponibilidade de materiais e muitas vezes pela própria parceria do professor nas brincadeiras. Ao permitir a manifestação do imaginário infantil a função pedagógica subsidia o desenvolvimento integral da criança (...)" (Kishimoto,1992, p.32).

Complementando tal pensamento, a nosso ver não se trata de encarar a brincadeira na escola como “recurso pedagógico” mas como espaço lúdico e de aprendizagem.

No entanto, a utilização do brincar como “recurso pedagógico” deve ser vista com muita cautela e, sobretudo, clareza. Como vimos, brincar é uma atividade essencialmente lúdica e, se deixar de sê-lo, se descaracterizará como brincadeira. Afinal, como foi possível perceber, brincar na escola não é igual a brincar em outras ocasiões, uma vez que a vida escolar é regida por normas institucionais que regulam as ações das pessoas e as interações entre elas. Além do que, não cabe à escola repetir o cotidiano que a criança vivencia fora dele. Soma-se a isso o fato de que, dependendo do objetivo que se pretende, seria um equívoco pensar que a escola pode “reproduzir” uma brincadeira em igualdade de condições, porque a brincadeira na escola é intermediada por elementos que influenciam de maneira qualitativamente diferente o brincar.

Podemos dizer que o brincar enquanto atividade infantil onde se constroem conceitos pode e deve ser utilizado na escola, mas sem restringir o brincar a esta função. Por outro lado, mesmo sendo considerados como atividade principal da criança, o jogo e a brincadeira por si sós também não dão conta da aprendizagem. Dependendo do objetivo e do conhecimento em questão, a aprendizagem se realiza por meio de outras formas de atividade humana, úteis à sistematização de um conteúdo e à construção ou ampliação de um conceito onde o aprender inclui também ação, reflexão da ação e sistematização do conhecimento.

Vimos que brincando as crianças aprendem, enfrentam desafios que despertam sua imaginação e sua inteligência. As brincadeiras são também formas de pensamento próprias da criança e brincando ela se relaciona consigo mesma, com as pessoas e com os objetos a seu redor.

O educador, ao elaborar suas propostas de trabalho, deve reconhecer neste veio da fantasia e imaginação que é a brincadeira também um espaço de investigação e construção de conhecimentos. Brincando com quantidades, com diferentes tipos de linguagens, com os elementos da natureza e da cultura as crianças estarão se relacionando de maneira adequada e prazerosa com as muitas áreas do conhecimento.

Assim sendo, o jogo e a brincadeira envolvem um universo que “fala” e se utiliza de diversas linguagens: o canto, a dança, o gesto, a expressão, a fala, o olhar, a arte, a pintura e tantas outras construções em que a criança expressa a rica complexidade de seu imaginário. E considerando esse universo pluridimensional e suas múltiplas possibilidades, entendemos que a brincadeira na escola possui o múltiplo aspecto de servir ao desenvolvimento infantil, à construção de conhecimentos e ao resgate da cultura.

Ou isto ou aquilo

Cecília Meireles

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranqüilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se isto ou aquilo.

CAPÍTULO III

JOGOS E BRINCADEIRAS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA ESCOLAR

✧ 「Diante da contradição presente no jogo quando de seu uso na educação - “espaço de aprendizagem cultural fabuloso e incerto”- muitas indagações saltam aos olhos de imediato. A profundidade de tal paradoxo nos parece de um brilho ímpar mas ao mesmo tempo parece um beco sem saída, e conseguir lançar luz nesta difícil contradição significa saber fazer as perguntas certas que explicitem algumas pistas para pensarmos no vínculo que estabelecemos entre a função pedagógica específica da Educação Infantil (EI) e o papel do jogo na educação.

Parafraseando Clarice Lispector, que escreve porque tem uma pergunta, “enquanto eu tiver uma pergunta e não houver resposta, continuarei a escrever”(1993:25), neste momento temos várias perguntas sobre o jogo e a brincadeira na escola : As brincadeiras que Cascaes registrou fazem parte do cotidiano lúdico escolar? De que forma tais brincadeiras estão presentes? Como e de que forma as crianças brincam no espaço escolar? As brincadeiras das crianças são incorporadas ao cotidiano escolar ? Com que objetivos? É possível que as brincadeiras tenham articulação com a cultura e com a construção de conhecimento?

Neste espaço da brincadeira é possível manter as características de objeto sócio-cultural real sem transformar-se em “objeto escolar” vazio de significação social? O jogo educativo usado na escola é realmente jogo? O jogo tem um fim em si mesmo ou é meio para alcançar determinados objetivos? Enfim, que possibilidades e limites possui o jogo na educação?

À medida que as elaborações teóricas iam sendo identificadas em nosso estudo, cada vez mais se evidenciava que algumas questões só poderiam ser melhor compreendidas através de nossa inserção no cotidiano da prática pedagógica da EI. Afinal, para tentar pensar sobre tais perguntas e quem sabe poder “responder” a tais questões, é preciso que voltemos nosso olhar para a prática pedagógica, principalmente na direção de como a brincadeira tem acontecido neste espaço, para poder, então, refletir e analisar tal prática à luz de nossos pressupostos teóricos.

Assim, analisaremos algumas atividades segundo as hipóteses e questões iniciais da pesquisa, destacando as que mais nos interessam, que são as atividades elaboradas em função da brincadeira e dos jogos.

Diante da “quase ausência” da brincadeira intencionalmente pensada e da “mesmice” encontrada, buscamos relatar algumas situações que possam revelar o cotidiano escolar e ao mesmo tempo refletir sobre as relações entre o espaço físico e as rotinas escolares bem como o papel do professor nestas mediações, apontando, em alguns casos, possíveis implicações pedagógicas decorrentes de tais relações.

3.1 Configuração do espaço físico escolar

O reconhecimento da escola

Passando pelo portão e descendo as escadas que dão acesso à escola, chega-se a um hall de circulação situado entre dois pavilhões formando um L. Nesse hall, tem a sala de direção e salas de aula de um lado, e a sala de professores, a cantina, a cozinha e acesso ao pátio, quadra de esporte e parque, de outro. À frente, ligando esses dois lados, tem o espaço para o lanche com quatro mesas e oito bancos ao lado do banheiro.

Na ala das salas de aula, no final de um corredor tem uma biblioteca e mais um corredor que dá acesso ao outro pavilhão de salas de aulas. Ali, bem no final do corredor, a penúltima “salinha” é a “sala do pré” - como é conhecido o espaço do NEI na escola (ver planta da escola, Anexo 1).

Tendo em conta o que vimos anteriormente sobre a importância da organização do espaço físico na brincadeira, esta questão nos parece muito significativa. O espaço físico, sua estruturação e organização, configuram um fator cada vez mais importante para a qualidade daquilo que se propõe às crianças, possibilitando e determinando, em alguma medida, uma interação e uma intervenção mais consequente, uma vez que a brincadeira acontece e se constitui num espaço imaginado que pode “detonar” ou dificultar certas hipóteses e opções lúdicas.

Devido ao fato do Núcleo de Educação Infantil (NEI) estar inserido dentro da escola, todo o espaço interno e externo está estruturado para atender crianças do primeiro grau e esse fator vai interferir decisivamente nas atividades programadas para crianças pequenas, pois a prioridade, neste espaço, é do primeiro grau. Tal fato desvela-se em várias questões absolutamente peculiares, típicas desta especificidade: *A professora colocou que sexta-feira é o dia das crianças brincarem pois a quadra não está ocupada pela crianças da escola, referindo-se às crianças do primeiro grau*¹.

Em primeiro lugar, entendemos que a questão do espaço, além da estrutura física, reflete também a compreensão subjacente que esta escola possui deste NEI e sua função, que no caso se revela como sendo algo de pouca importância e, se tiver alguma, que seja preparatória, apesar de tal compreensão nem sempre ser assumida e explicitada.

*Enquanto ficava com as crianças para saber de suas brincadeiras, a professora me falava da Reunião Pedagógica que aconteceu na escola, dizendo que era só sobre o primeiro grau, colocando as dificuldades que sentia, pois a escola está toda organizada para o primeiro grau e o pré fica de lado*².

Em segundo lugar, a localização da sala do NEI, no final de dois corredores, faz com que, cada vez que as crianças entrem ou saiam da sala, devam fazer o

¹ Diário de Campo, segunda-feira, 29.08.94

² Diário de Campo, terça-feira, 20.09.94

maior esforço de permanecer em fila e sobretudo calados, para não atrapalhar as aulas que acontecem nas outras salas e que ficam na passagem do caminho.

Às vezes as crianças “transgridem” esse silêncio do corredor saindo para determinada atividade (lanche, pátio ou passeio) cantando uma musiquinha que poderia ser considerada o “hino do pré”, tal é sua repetição.

Fila dupla formada pela professora que escolhia os pares que deveriam ficar de mãos dadas. Cada vez que a turma sai da sala, passa pelo corredor da escola cantando sempre a mesma musiquinha:

*Jogue lixo no lixo
Não jogue nada no chão
Vamos deixar esta escola
Brilhando com esta canção³*

Pelo que entendi, a professora fazia questão de que eles cantassem essa musiquinha no intuito de alertar os outros alunos para a limpeza na escola. Se cumpria essa função é difícil dizer, mas o fato é que tal canção identificava as “crianças do pré”.

Considerando que a música é das artes a primeira, tanto na cronologia da história humana como na importância fundamental do lugar que ocupa em nossas vidas, ela lembra sons primordiais que têm como referências as batidas de coração de nossa mãe quando estivemos em seu útero, e talvez por isso a música tenha tantos poderes reconfortantes (Deheinzelin, 1994, p.127). No entanto, muitos são os caminhos da música, e podemos questionar seu uso em repetições obsessivas que marcam momentos da rotina de trabalho ou datas comemorativas, pois podem transformar a música num verdadeiro pesadelo (como as canções sempre idênticas que os prisioneiros dos campos de concentração eram obrigados a ouvir todos os dias, martelando suas mentes sem trégua) .

Esse “ritual de passagem” da crianças pelos corredores às vezes era muito engraçado ou, para não dizer outra coisa, instigante.

³ Diário de Campo, sexta-feira, 16.09.94

A fila de entrada para a sala, que passa pelos corredores da escola, parecia um verdadeiro “corredor polonês”, os alunos maiores mexiam, davam “croques” e passavam a mão na cabeça dos pequenos⁴.

Isso acontecia quando as crianças entravam para a sala. Enquanto a aula ainda não havia começado, os maiores ficavam na porta de suas salas ou nas imediações, e quando passavam “as crianças do pré”, os croques nas cabecinhas eram inevitáveis, aliados às gozações, apelidos e outras implicâncias do gênero. Isso provocava as mais diferentes posturas e reações por parte das crianças. Algumas se chateavam e respondiam como querendo revidar, outras entravam no jogo e mexiam com eles também; outras, ainda, nem ligavam. Acreditamos que tal reação se devesse ao fato das crianças serem de certa forma conhecidas na escola. Muitas delas possuem irmãos, primos e vizinhos estudando ali também, o que fazia algumas sentirem-se, de certa forma, protegidas. Outras queriam se mostrar, e também havia aquelas que não queriam provocar encrencas para o seu lado, e assim as crianças iam convivendo com os croques.

Em terceiro lugar, essa interação com os maiores é bastante complexa. Se por um lado consideramos extremamente saudável o convívio de crianças pequenas com maiores, pois pode ser uma referência para a criança, possibilitando outras formas de interações, no caso da escola esta interação implica também um evidente privilégio dos maiores quanto à ocupação do espaço escolar. Por outro lado, como são crianças menores, portanto consideradas indefesas, tal fato também pode provocar um certo “abuso” dos maiores com relação aos pequenos, que levam boladas, pisões, empurrões e outros do gênero e que freqüentemente devem ceder a vez aos maiores.

Enfim, a prioridade da escola aos maiores é evidenciada na organização, ocupação e utilização de todo ou quase todo o espaço da escola e se reflete diretamente nas atividades propostas aos pequenos, na qualidade destas e na determinação do uso do tempo escolar, marcando-o fortemente com a distribuição da merenda (que orienta as atividades que ocorrem antes ou depois), com o uso dos materiais e espaços da escola.

⁴ Diário de Campo, terça-feira, 15.11.94.

Esta determinação é evidenciada nas diferentes atividades, tanto nas de rotina como a hora do lanche, o recreio, o pátio, quanto na Educação Física e nas atividades extra-escolares: *As crianças têm aula de Educação Física três vezes por semana, trinta minutos cada aula. Hoje, devido à chuva, o professor iria passar um filme na sala de vídeo, mas esta estava ocupada com a aula de xadrez para os alunos do primeiro grau e então o professor improvisou alguns exercícios em sala de aula*⁵.

*Como deu para perceber no decorrer da semana da Gincana da Escola, as atividades eram, na sua grande maioria, para não dizer “todas as atividades”, pensadas e organizadas em função das crianças da escola a partir do primeiro grau. O papel que cabia então às crianças da “pré-escola” era o de meras espectadoras, ou no máximo torcedoras. Efetivamente, quase não participaram de nada (com exceção do futebol, da recreação e do lanche coletivo). Isso mais uma vez só vem comprovar que a estrutura e organização da escola não está voltada, de maneira nenhuma, para satisfazer, minimamente, a expectativa da Educação Infantil. Pelo contrário*⁶.

Devido ao Festival Nacional de Teatro Isnard Azevedo que está acontecendo na cidade no período de 21 a 30.10.94, a Secretaria Municipal de Educação agendou e organizou visitas de escolas que demonstrassem interesse em assistir a alguns espetáculos que fariam parte do festival. Soube disso porque, ontem, vi o Teatro Álvaro de Carvalho lotado de crianças da rede, que foram em ônibus especial. Fiquei intrigada com isso, afinal, uma oportunidade ímpar para as crianças que quase nunca têm acesso a esse tipo de coisa, e a professora não havia comentado nada comigo. Pensei: será que ela havia sido informada? Fui me informar sobre a participação e disseram-me que a escola interessada deveria ter entrado em contato com o responsável com antecedência para agendar o dia e o transporte.

Cheguei à escola e falei com a professora para saber se ela estava sabendo do Festival de Teatro, disse-lhe o que sabia e me propus a acompanhá-la, mesmo em ônibus de linha, para que as crianças pudessem assistir a pelo menos um

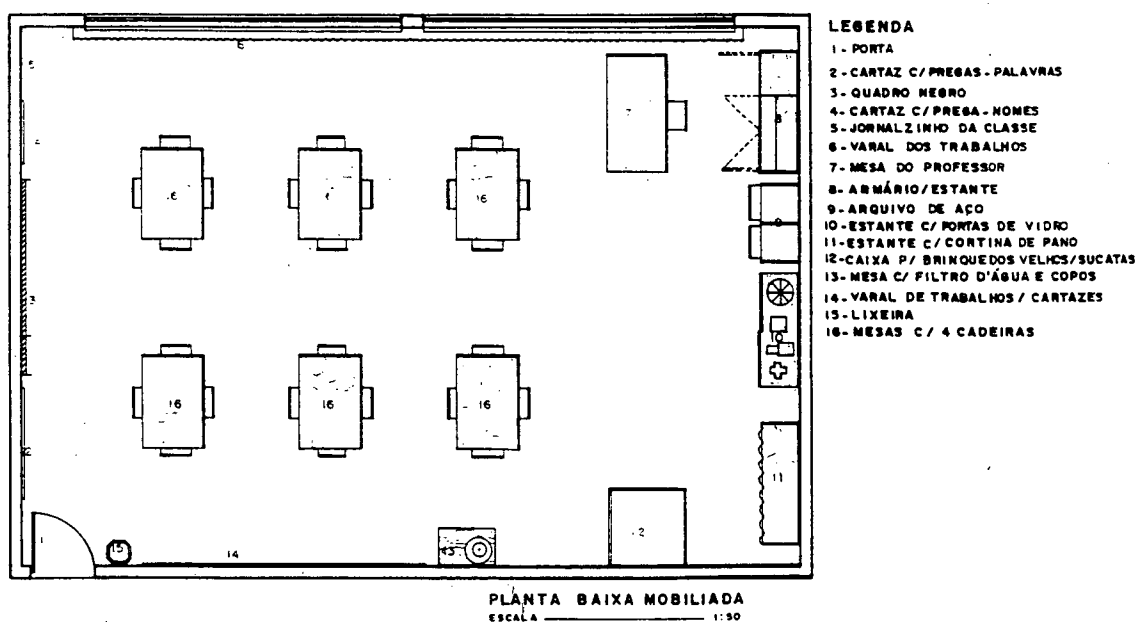
⁵ Diário de Campo, quinta-feira, 15.09.94

⁶ Diário de Campo, sexta-feira, 14.10.94

espetáculo, já que era o último dia de aula antes do “feriado dos Jogos Abertos” em que a escola serviria de alojamento aos atletas. A professora falou que não daria para ir, pois até há pouco tempo não havia sido informada de nada, mas que a Secretária da escola veio lhe avisar que tinham agendado uma ida ao teatro e que depois cancelaram a ida do “pré” - sem maiores explicações. Deliberadamente, só comunicou a professora, sem nada perguntar e sem “abrir para discussão”⁷.

Uma vez que é uma Escola Básica que tem em seu espaço uma sala em que funciona um NEI - a questão que se coloca é a de como esse espaço e a concepção que representa e revela interfere na atividades desenvolvidas na Educação Infantil, e isso precisa ser levantado, inclusive para situar as demais questões, servindo como um dado prévio que situa o NEI na escola.

O retrato da sala de aula



Acessada por uma porta situada no fundo (1), a sala de aula é ampla. Quanto à configuração de seu espaço, na entrada depara-se, do lado esquerdo, com um cartaz de pregas (2) constituindo-se no “cantinho da palavras e nomes”, onde estão fixados os nomes das crianças e outras palavras que aprendem. Ao lado dele tem o quadro negro (3) só que embaixo está cheio de cartazes decorativos, dificultando o acesso ao quadro e fazendo com que as crianças devam ter o maior cuidado ao usá-lo para não estragar tais cartazes que são desenhados com figuras de animais, colagens de figuras de crianças e coisas do gênero. No outro lado do quadro é o espaço da outra turma de Educação Infantil, que funciona no outro período. Tem também um cartaz de pregas com nomes (4), o “jornalzinho da classe” (5) e um varal dos trabalhos (6) desta turma do “jardim”, como costumam chamar. No outro lado, no canto esquerdo encontra-se a mesa do professor (7) e atrás desta tem um armário/estante (8) com uma porta grande, duas portinhas e três prateleiras abertas onde são guardados materiais didáticos, cola, caixas, pincéis, lápis, massinha, etc. Ao lado deste armário/estante tem dois arquivos de metal (9) com quatro gavetões cada um onde são guardados alguns livros de histórias, cadernos de deveres e uma espécie de fichário dos trabalhos das crianças, que na sua grande maioria são pinturas de desenhos mimeografados. Ao lado destes arquivos tem outro armário fechado (10) com uma parte de suas portas de vidro fosco para guardar outros materiais. Acima deste armário tem um globo e alguns brinquedos, além de cartazes fixados na parede. Ao lado, uma estante de madeira (11) com cinco prateleiras cobertas com uma cortina de pano. Nesta estante estão guardados os brinquedos de uso mais cotidiano, tais como: jogos de construção, de encaixe, quebra-cabeças, dominó, e outros do gênero. Ocupando parte da frente dessa estante, tem uma grande caixa de brinquedos (12) velhos, estragados, com peças perdidas, além de sucatas, pedaços de madeira e algumas bolas. Ao lado desta caixa de brinquedo, tem uma mesinha com um filtro de água (13). A parede deste lado da sala serve como varal de trabalhos (14) das crianças e como espaço para fixar cartazes com diferentes motivos. Vê-se cartaz com rótulos e embalagens diversas, cartaz com colagens de alguns meios de transportes, outro cartaz com meios de comunicação, um cartaz escrito “letras que conheço” com letras e palavras coladas, um cartaz

colado de folhas e escrito “viva a primavera”, um cartaz “nosso passeio”, uma bandeira do Brasil pintada pelas crianças além de folhas de vários tamanhos com um desenho de algo e o número correspondente àquela quantidade. Embaixo, ao lado da porta tem uma lixeira(15) e no centro da sala, no meio destas paredes e objetos estão seis mesinhas retangulares com cerca de vinte e quatro cadeirinhas (16) de madeira e com encosto, divididas em quatro cadeiras por mesa.

Interessante registrar que há alguns espaços nesta sala que se constituem numa espécie de “ponto de encontro” das crianças. O filtro para beber água é um lugar onde frequentemente se encontram duas ou mais crianças a conversar, além da lata de lixo atrás da porta, em que as crianças vão jogar papel, apontar o lápis e dão uma paradinha por lá .

A exemplo do que relata França (1990, p.93), a configuração da sala, com aparente trânsito livre pela classe, até poderia sugerir um projeto pedagógico em que predominassem ações coletivas, interativas e cooperativas, devido à mobilidade que a sala permite. No entanto, na maioria dos casos observados , as crianças desenvolvem seus trabalhos sentadas, individualmente, quase sempre orientadas pela professora.

Em algumas atividades, a professora antecipa o exercício mimeografado na lousa, que em seguida é repetido mecanicamente pelas crianças em sua folhas, sempre sob sua direção. Em algumas situações, devido à pouca quantidade de material, a professora inclusive determinava o uso das cores a serem utilizadas pelas crianças no desenho a ser pintado.

Após o desenho, pintura com cola colorida. Com o detalhe de que havia pouca cola colorida e pouquíssimas opções em cores, a professora circulava pelas crianças trocando as cores assim que eles a utilizavam, dizendo Já usou o verde? Agora usa esta aqui e dá a outra pra mim levar pro fulano⁸.

Outra marca do espaço e sua influência na organização da sala é a “diferenciação” diária dos grupos que se sentam às mesinhas. Esta organização normalmente também é determinada pela professora: (...) *Uma coisa chamou a minha atenção quando a professora terminou a primeira atividade nas mesinhas e*

⁸Diário de Campo, quinta-feira, 15.09.94

separou as crianças dividindo-as , dizendo Agora fulana senta lá com beltrana e ciclano senta aqui... argumentando que não podiam ficar juntos o tempo todo pois uma atividade ainda vai, mas depois tem que separar. Só que tal separação era baseada no critério bagunça, pois as crianças haviam se agrupado espontaneamente com seus melhores amigos, formando seus grupos prediletos... E é interessante notar que, depois, quando começou a aula de Educação Física, aquele agrupamento inicial imediatamente se refez, restabelecendo o agrupamento por afinidade ⁹.

Segundo a professora, a organização das crianças nas mesas ocorre algumas vezes por afinidade entre as crianças - com a nítida separação entre meninas e meninos - e na maioria das vezes, por imposição da professora atentando para o critério da disciplina no comportamento, o que não impede a diferenciação de gêneros, uma vez que além do número de meninas ser menor que o de meninos, outras atividades reiteram essa diferença. Por exemplo, nas atividades que requerem mobilidade física das crianças, a orientação é para que sejam feitas duas filas, uma de meninos e outra de meninas; nas atividades de pátio e escolha de materiais ou brinquedos, a maioria dos meninos corre para brincar na quadra jogando bola enquanto as meninas vão para o parque, dando a impressão de que tais “escolhas” parecem naturais aos olhos da professora.

No parque, a professora aproveitou que o primeiro grau estava na sala e deixou os meninos utilizarem a quadra para jogar bola. Deu outra bola para as meninas que quisessem jogar vôlei na grama e o restante foi para o parque.

Teve um momento em que Mariana, Daiana e Naiara entraram na quadra para jogar com os meninos e então foi um bate-boca danado, onde os meninos diziam...Sai pra lá suas meninas...aqui a gente tá jogando bola... depois vocês levam uma bolada e vão chorar pra professora...suas “galinhas”...Anda, anda, vão pra lá. E elas por sua vez, persistiam dizendo Ah, a gente também quer jogar com vocês! E quando chegou a professora, mandou que as meninas saíssem para não se machucarem. E elas, obedientemente, saíram ¹⁰.

⁹ Diário de Campo, quinta-feira, 15.09.94

¹⁰ Diário de Campo, terça-feira, 22.11.94

A questão de gênero nas atividades e brincadeiras é muito interessante e também revela uma certa complexidade pela amplitude de temas que envolve.

Não é nosso objetivo aprofundar esta questão neste trabalho, no entanto Brougère(1995, p.71) afirma que, no espaço das brincadeiras, o uso de certos brinquedos permite, ao mesmo tempo, manipular os códigos culturais e sociais e projetar ou exprimir, por meio de comportamentos e dos discursos que os acompanham, uma relação particular com esse código. Como uma espécie de espelho, as crianças possuem valores do meio em que vivem, e no caso acima, em nossa sociedade o jogo de futebol é uma brincadeira considerada tipicamente masculina, sendo recente a inserção da mulher neste esporte.

Além do comportamento relatado refletir um certo preconceito dos meninos e da professora em relação à participação de meninas, ele revela uma imagem de fragilidade da mulher, que se se machucar vai chorar, como se os meninos também não chorassem quando se machucam, reforçando o famoso “homem não chora”. Neste sentido, tanto na organização das crianças em determinada brincadeira como no brincar, poderíamos nos perguntar até que ponto estamos reproduzindo ou reforçando determinados comportamentos estereotipados e preconceituosos que tanto questionamos.

O espaço externo

Outro espaço provável de encontro de crianças é o banheiro, que sendo fora da sala e tendo que atravessar todo o corredor provoca um certo interesse, não só pelas necessidades fisiológicas que ele permite satisfazer mas principalmente pela necessidade de “dar uma voltinha” ou fazer um passeio pela escola. Tem também a possibilidade de as crianças quererem dar uma espiadinha nas alegorias do boi-de-mamão da escola que ficam ali guardadas, no alto de um de seus armários.

O pátio da escola possui um tamanho considerável (como podemos ver no Anexo 1) que comporta uma quadra de esportes, uma grande área de gramado e um pequeno parque com dois balanços, um escorregador, uma gangorra e uma roda/gira-gira quebrada, que são separados do resto do pátio por uma cerca de

arame “caindo aos pedaços” - oferecendo perigo real e concreto com suas pontas afiadas e pregos à mostra - que pode desabar a qualquer momento. Como não tem portão para entrar nesta área ou “neste território de ninguém” que é o parque, é necessário pular a cerca de arame, que oferece uma vez mais perigo iminente às crianças que por ali passam.

Não sabendo explicar satisfatoriamente a razão do abandono do parque, a professora referia-se a um “eles” abstrato como sendo os responsáveis pelo descaso. Este “eles” pode ser tanto a direção da escola que não toma providências, quanto a Secretaria na Divisão de Apoio ou de Materiais e Pequenas Obras. Conforme a professora, o conserto e a “arrumação” deste parque faz falta, pois é o único lugar na escola de que as crianças pequenas dispõem, com uma certa exclusividade, para poder brincar sem atrapalhar os maiores.

Uma situação presenciada durante a observação elucida um pouco a relação do espaço físico com a postura da professora.

Durante o passeio no Horto Florestal ou Parque Ecológico a professora sempre chamava a atenção para a fila e para a disciplina.

O parque tem muitas trilhas no meio das árvores enormes que compõem o lugar, tem um campo com muito espaço para brincar, correr, jogar bola, um palco tipo arena ao ar livre, mesas e bancos, um lago com patos e uma pista de cooper. Tem também uma sala para assistir a videopalestras sobre a reciclagem do lixo, do papel, juntamente com uma oficina de reciclagem. Naquela ocasião tinha uma exposição fotográfica sobre a Ilha do Arvoredo - sítio arqueológico e reserva biológica e marinha. As fotos mostravam as inscrições rupestres nas pedras, cenas de aves e peixes em extinção, além da maravilhosa natureza do lugar - um material belíssimo que a professora sequer chamou a atenção e muito menos mostrou às crianças.

Percebi que a proposta da professora era somente o “passeio pelo passeio” disciplinadamente e então propus que conversássemos com o responsável sobre a possibilidade de uma “visita monitorada” sobre o Programa de Educação Ambiental que a SME está oferecendo(...)

Enquanto conversávamos, a auxiliar de sala brincou com as crianças de “cada macaco no seu galho” e “meia-meia lua”, com o detalhe de que nem sempre explicava as regras do jogo antes de começar a brincadeira e então nem todos sabiam ao certo o que fazer, e portanto ficavam no meio da brincadeira sem entender e muito menos participar.

*Conversando com algumas crianças sugeri que, com tanto espaço legal, brincassem de aventuras, esconde-esconde e outros. Um menino imediatamente pediu para a professora: **Tia, vamos brincar de esconde-esconde?** E ela por sua vez logo falou: **Você tá louco, fulano, aqui não dá para brincar de esconde-esconde, com todo esse espaço, essas árvores...vocês iriam sumir no meio do mato...** O argumento para não brincar - excesso de espaço! Ainda assim, era só combinar com o grupo a delimitação da área permitida na brincadeira ¹¹.*

Contrastando com o discurso anteriormente explicitado sobre a importância de consertar o parque da escola para possibilitar um espaço para as crianças brincarem, diante de tal relato poderíamos nos perguntar: Se houvesse alguma alteração substancial quanto à carência de espaço na escola, será que mudaria a relação pedagógica entre crianças- brincadeiras-professora? Ou será que tal questão do espaço não serve também para justificar as dificuldades frente aos desafios colocados pelas crianças?

3.2 Olhares sobre o brincar

Representações do professor

Refletindo sobre a importância da existência de um espaço diferenciado para a brincadeira das crianças e devido à dificuldade que seu uso real na escola revela, podemos perceber delinear-se uma representação - uma idéia geral que se tem de algo e que se diz a partir da prática mas que envolve também o pensar sobre o discurso e a prática - da professora a respeito da brincadeira e que explicita uma certa contradição do discurso com a prática.

¹¹ Diário de Campo, sexta-feira, 16.09.94

Segundo a professora, *...as crianças não brincam muito... argumentando que ela ...até dá joguinhos...*¹²

Tal discurso revela uma certa ambigüidade e duas dimensões da representação e da compreensão que a professora tem sobre a brincadeira. Quando diz que as crianças não brincam muito, refere-se principalmente a alguns tipos de brincadeiras - os jogos tradicionais infantis - e quando diz que propõe joguinhos às crianças está se referindo sobretudo aos jogos considerados educativos ou aos materiais pedagógicos .

Tal representação do brincar também está evidenciada na situação de entrevista, onde a professora manifesta que *Acho que as crianças brincam mais quando é atividade livre, apesar que... às vezes, quando eu tô trabalhando alguma coisa que eles têm interesse, eles adoram (...)*

*Mas, brincadeiras assim, como pegar um objeto e sair brincando? Acho que eles são crianças muito agitadas, querem correr...não tem muito aquilo de ficar brincando*¹³.

O discurso da professora em que as crianças brincam mais nas atividades livres contradiz o discurso seguinte, em que considera as crianças agitadas, que querem correr, pular e não ficar brincando. Tal contradição pode encaminhar a análise para duas questões: por um lado, a professora considera o jogo e a brincadeira a partir de uma concepção naturalista e então justifica o fato das crianças brincarem mais numa atividade livre, apesar da ressalva. Ainda que não considere o correr e o pular como parte de determinadas brincadeiras justifica, em outras situações, sua presença como liberação de energias. Por outro lado, afirma que brincar com objetos (que poderia ser entendido como jogos de representação), as crianças não o fazem. No entanto, esse argumento, apesar de confuso, não traduz o que foi observado no dia-a-dia escolar.

Conversando sobre as brincadeiras, a professora falou que as crianças adoram brincar de boi-de-mamão. Amarelinha e outras brincadeiras que a gente brincava quando era criança ela não gostam, não sei por quê. E então eu me pergunto, até que ponto é possível gostar daquilo que não se conhece? Como é que

¹² Diário de Campo, segunda-feira, 29.08.94

¹³ Diário de Campo, quarta-feira, 30.11.94

foi proposta a brincadeira de amarelinha? Penso que isso está muito ligado ao jeito, à forma de se propor... Além do que, o gostar somente, às vezes, parece ser um critério muito frágil para determinar a existência ou não de certa atividade. Creio que passa pela "trilogia" do desejo, aliando vontade, interesse e necessidade, e que deve estar presente nas atividades propostas para que elas possam ser de fato significativas¹⁴.

Diante daquela ambigüidade, mais uma vez, evidenciamos na crença da professora uma representação de jogo e de brincadeira baseada nas concepções naturalistas que consideram a brincadeira como sendo algo natural e que flui espontaneamente. Além do que, a outra dimensão de sua representação reflete a concepção dominante que é a da compreensão do jogo como "brinquedos pedagógicos" ou materiais didáticos, onde ocorre uma apropriação da atividade lúdica para fins "didáticos", e é essa concepção que tem permeado as propostas e currículos para a Educação Infantil, conforme vimos anteriormente (capítulo 2).

A professora me chamou dizendo Vou propor para eles jogarem amarelinha, daí você vai ver como eles brincam... E chamou o grupo dizendo que agora eles iriam brincar de amarelinha na calçada perto do pátio. Enquanto ela desenhava, os meninos combinavam a escolha do time que iria jogar bola, mas a professora interrompeu falando só vão jogar bola depois que todo mundo brincar de amarelinha. Como estava uma fila muito grande e vi a gurizada impaciente, propus à professora fazer outra amarelinha e dividir a turma. Prontifiquei-me para desenhar e fui explicando as regras do jogo para as crianças, como se jogava - pois havia percebido que no outro grupo as crianças não sabiam muito bem o que fazer - e então começamos.

Tal atividade só veio comprovar a hipótese que eu já imaginava, que a maioria não conhecia ou não lembrava o jogo, não sabia suas regras e então, é claro, sentiam um pouco de dificuldade em jogar a pedrinha no espaço permitido, em pular num pé só sem "queimar" pisando no traçado, etc. Algumas crianças desistiram e outras persistiram pedindo chance... Deixa eu tentar de novo... Ah, só mais uma vez... se envolvendo e curtindo a brincadeira.

¹⁴ Diário de Campo, sexta-feira, 09.09.94

*Depois a professora falou toda eufórica que iria propor amarelinha pelo menos uma vez por semana, para treinar o equilíbrio*¹⁵.

É claro que este relato nos remete a uma série de questionamentos sobre o contexto e a situação em que foi proposto o jogo, e podemos inclusive nos perguntar se tal atividade se constituiu de fato num jogo, tendo em vista seus critérios. Começando pelo fato de que foi algo praticamente imposto, não foi uma livre escolha e nem as crianças tiveram o controle interno (por desconhecimento das regras principalmente), pois houve manipulação direta da professora. A prioridade ao processo de brincar foi direcionada para um resultado, o de mostrar à pesquisadora, e ainda assim podemos dizer que para algumas crianças ele teve um efeito positivo que foi caracterizado por sinais de prazer e alegria.

Se o jogo caracteriza-se por momentos lúdicos de livre exploração em que prevalece a incerteza do ato e de seus resultados, no caso acima ele serviu como auxiliar da ação da professora, que buscou resultados e indicou sua função para trabalhar em relação à aprendizagem de conceitos, noções e desenvolvimento de certas habilidades. Nesse sentido, a intenção da professora revelou que o jogo não assumiu sua forma lúdica, tornando-se apenas “recurso” pedagógico.

Então, naquele contexto, apesar da amarelinha ter se descaracterizado como jogo em si, evidenciou-se mais uma vez a concepção do jogo como “recurso pedagógico” presente no discurso da professora ao querer instituí-lo semanalmente para trabalhar o “equilíbrio”.

Tal concepção foi igualmente evidenciada na situação de entrevista quando pretendíamos “conferir” e identificar no discurso a forma como a brincadeira era incorporada ao planejamento e ao cotidiano pedagógico e com que objetivos, onde a professora ressaltou que ... *eu tentei trabalhar amarelinha com eles e daí trabalhava o número junto...Então fazia parte do meu planejamento. Quando ia trabalhar os números trabalhei amarelinha e a noções de quantidade com as pedrinhas*¹⁶.

Assim, tal concepção de “aprender brincando”, tão freqüentemente encontrada nos manuais e nas práticas pedagógicas, está baseada na idéia de que a

¹⁵ Diário de Campo, terça-feira, 20.09.94

¹⁶ Diário de Campo, quarta-feira, 30.11.94

brincadeira é uma característica biológica infantil e que se desenvolve espontaneamente. Isso explica um pouco a própria postura da professora, que não interfere pedagogicamente diante das atividades de brincadeiras, atuando principalmente como “fiscal da desordem” e pedindo silêncio e organização, atuação esta também relatada por França (1990, p.96).

Algumas cenas observadas sobretudo nos passeios reafirmam o quanto esse tipo de interferência dificulta o surgimento da brincadeira ou de um trabalho pedagógico baseado na brincadeira.

Naquele dia iriam fazer um passeio no Confia (um parque próximo da escola) e a professora foi logo se justificando dizendo que não foi planejada nenhuma atividade, as crianças só vão brincar livremente, porque lá tem bastante espaço e eles adoram... Pegou biscoitos, duas bolas e uma corda.

A auxiliar organizou a fila e a professora foi nomeando quem daria a mão para quem, trocando alguns pares já formados. Chegando no parque, as crianças imediatamente se soltaram e começaram a correr(...)E ocuparam o parque. Uns meninos foram jogar bola na quadra, outros foram com as meninas no balanço, subiram nos pneus, nas árvores, escorregador e outros.

Fui me aproximando de cada grupo(...) conversando, brincando, empurrando o balanço, “coisa e tal” e senti uma receptividade boa, sendo que me chamavam a todo instante para ajudá-los em alguma coisa ou para mostrar algo que sabiam fazer (...)

Durante o passeio, a maior parte do tempo a professora e a auxiliar ficaram conversando uma com a outra(...) ¹⁷.

Ainda que a intenção da professora fosse dar atividades livres, pois não tinha nada planejado, consideramos importante e necessário as crianças terem espaços e momentos para brincar livremente, mas também consideramos igualmente importante organizar minimamente as condições para o brincar acontecer, embora acredite que ele também apareça de uma maneira ou de outra. É uma contradição que não se resolve facilmente. Não precisava direcionar tudo ou todas as atividades se o objetivo era “brincar livremente”, mas talvez pudesse provocar algumas

¹⁷ Diário de Campo, terça-feira, 06.09.94

situações, criar algumas opções para o “brincar livremente” mais rico. Apesar de saber que a criança nunca brinca por brincar, mesmo que aparentemente, aos nossos olhos de adulto, isso pareça acontecer, podemos nos questionar sobre o papel da intervenção do adulto neste momento e a interação que se estabelece. E ainda, se é necessário apenas deixar “brincar por brincar” no espaço escolar, qual a prioridade da escola - se é que esta deva ter uma prioridade nas múltiplas modalidades da brincadeira?

Participação do professor na brincadeira

Sobre o papel da professora frente às brincadeiras, durante a entrevista, questionada sobre tal postura, a professora disse que *Sim, eu participo da brincadeira lá fora e aqui dentro eu oriento quando eles solicitam. Lá fora, quando eles tãõ no parque eu fico só orientando de longe. Agora quando tem bola, que nem nesses dias, eu brinquei com eles de bola, daí eu mostro como se faz e brinco um pouco com eles...que nem “a galinha quer por”, a “roda” sentadinhos no chão, eu que ensinei, o anel. Daí, quando ficou bem enraizado na cabecinha deles, eles brincam sozinhos*¹⁸.

Parece que o participar da brincadeira é entendido mais como orientar do que como se envolver na brincadeira, pois pelo que foi observado, esse envolvimento lúdico não estava presente na atuação da professora. Isso pode acontecer por vários motivos, entre eles a distância entre o discurso proclamado e a prática efetivada e observada em sala de aula, ou então, a possibilidade desta postura ter sido evidenciada em dias em que a pesquisadora não estava presente.

Para nos ajudar a melhor refletir acerca desse papel, podemos analisar também o discurso de outras professoras que foram entrevistadas e que mostra a mesma questão sendo analisada e respondida por outros olhares: *A postura realmente é essa, de brincar junto. A gente brinca junto mas não todos os momentos, até porque quando entra o adulto, na minha avaliação, em alguns momentos ele acabava assumindo o papel de organizador, e nessa espontaneidade*

¹⁸ Diário de Campo, quarta-feira, 30.11.94

*do jogo, eles não te incluem, porque eles têm uma visão clara. Na verdade, eles não te incluem muito na brincadeira. Eles te incluem pra você organizar, eles te dão um papel, ver se fulana está fazendo aquilo... E muitas vezes eu senti a minha presença não permitindo essas relações que eles têm mais espontaneamente, porque comigo eles vão ter outras preocupações que com eles mesmo, acabam não tendo. Então acho que em alguns momentos é até melhor que a gente não intervenha, pra poder possibilitar que eles tenham conflitos e até as inovações na brincadeiras. Mas claro que você vai trazer elementos, né. Você vai trazendo elementos do cotidiano deles, que você discute com eles...e esses elementos vão poder ser utilizados dentro das brincadeiras deles*¹⁹.

Apesar de configurar um discurso aparentemente desarticulado e confuso, ele é extremamente sincero, e a partir dele podemos perceber diferentes papéis assumidos pela professora na situação da brincadeira: brincar junto, organizar a brincadeira e trazer elementos sem nela intervir.

Essa não-intervenção na brincadeira com o argumento de que as crianças não incluem a professora e que sua presença não permite determinadas relações espontâneas é verdadeira em parte e chama a atenção para outros aspectos que são de que forma é feita essa intervenção e sobretudo sua qualidade, o caráter que assume na brincadeira.

Pensamos que até pode acontecer da participação da professora estragar a brincadeira, pois existem determinados jogos em que não cabe a figura do adulto como elemento ativo e participante, e nesses casos tem que deixar a criança brincar sozinha mesmo, pois o brincar “sempre está a serviço”, sendo ora instrumento promovendo o desenvolvimento, a aprendizagem de conhecimentos, de papéis, de gênero, ora sendo apenas o brincar, com um fim em si mesmo (o que nem por isso deixa de servir ao desenvolvimento). Mas tal fato da participação do adulto estragar ou enriquecer a brincadeira depende de muitos fatores. Como pesquisadora, quando participava de uma brincadeira, às vezes, de imediato as crianças desconfiavam um pouco, mas logo se rendiam à parceria e então interagíamos na brincadeira. Frequentemente chamavam-me convidando para brincar e participar de suas

¹⁹ Diário de Campo, quarta-feira, 30.11.94

“aventuras”. Penso que, pela sinceridade que existe nas crianças, elas não seriam masoquistas a ponto de convidar alguém para brincar se esse alguém atrapalhasse sua brincadeira. Afinal, convenções sociais do tipo “querer fazer média” dificilmente fazem parte da moralidade infantil nessa fase de desenvolvimento. É mais fácil acreditar que foi criado um vínculo através da interação lúdica, numa situação de brincadeira, e que se estabeleceu uma certa cumplicidade que permitiu não só a participação da pesquisadora na brincadeira como também lhe valeu a repetição do convite a participar de outras.

Assim, dependendo da postura e da forma de participação da professora na brincadeira, decorrem as mais variadas possibilidades: de interagir em parceria ou de significar de fato um impeditivo da brincadeira quando a professora atua como fiscal, quando não entra na história ou quando entra com a lógica de adulto somente. Há que se ter um discernimento para saber o que a situação está pedindo, qual o tipo de participação mais adequada naquele momento, para realmente poder avaliar qual a postura mais indicada para aquilo que se pretende, pois a atuação do professor vai assumindo contornos que muitas vezes demonstram uma postura viciada respaldada por um discurso até certo ponto espontaneísta, onde a espontaneidade deve reinar nesse espaço lúdico, além de negar - pela ausência - a ampliação do repertório lúdico infantil, ao não apresentar nenhuma nova opção de jogos e brincadeiras.

Reiterando a análise de França (1990, p.122), na medida em que não participa das ações das crianças e abstém-se de uma intervenção pedagógica enriquecedora, a professora apenas reitera de maneira repetitiva e obsessiva a forma com que algumas brincadeiras são vividas pelas crianças.

Portanto, a questão está relacionada à determinação de papéis que o professor vai ter na brincadeira, bem como à sua postura nas diferentes formas de participação.

Eu acho meio relativo essa história da participação, até porque em alguns momentos eu acho que acaba impedindo. Vamos supor, quando eu tentei organizar a brincadeira de fora, de amarelinha, que a gente brinca também, tem determinadas horas que eu vou brincando, que eu ensinei porque eles não sabiam

brincar, mas isso no início do ano, agora eles até pedem pra mim fazer, mas não sou mais solicitada para brincar, antes era mais. Então ficou assim, a minha participação nas brincadeiras é a coisa que eu proponho. Nessas coisas do coletivo, eu participo, brinco junto. Agora, como eles tão mais independentes, eu só fico observando, a não ser quando solicitada. Às vezes fui goleira porque não tinha ninguém pra ser... Mas dificilmente eles me pedem pra participar. A não ser assim, uma vez eu fiz uma dramatização do lobo mau e as meninas pediam pra mim ser o lobo na rua para ver se os pequenos iriam correr de medo. Assim, são papéis meus, não na brincadeira deles(...)

Dificilmente eles brincam de casinha, diferente dos maiores, porque aí tu percebe as meninas brincando, elas gostam e até é uma coisa que a gente tem avaliado mesmo. Acho que é justamente isso, pela falta de organização e tu não oferecer, é que a brincadeira não pinta, né? De repente, até teria que estar intervindo mais mesmo, meio que estar solicitando... Mas com eles também têm essa coisa de respeitar o coletivo e o individual, se eles não me chamam, então não tem por quê. Porque às vezes eu sinto que quando eu chego perto, eles meio que param, então eu fico observando de longe e daí quando solicitam eu vou²⁰.

No decorrer desse depoimento, podemos perceber uma mudança muito interessante no pensamento da professora. A partir de sua fala, a professora vai explicitando sua compreensão sobre o papel de sua participação na brincadeira, ao mesmo tempo em que também vai elaborando uma reflexão e uma avaliação sobre como tem sido sua postura frente à brincadeira. Nessa reflexão, relativiza a importância da participação da professora na brincadeira alegando ser um fator impeditivo. Entendendo sua participação mais como organizadora da brincadeira, como aquela que propõe, diz participar apenas quando é solicitada e que senão se limita a observar. Avaliando que dificilmente acontecem determinadas brincadeiras espontâneas entre as crianças, percebe também que estas podem não estar ocorrendo justamente pela falta de sua organização, e pela não-proposta. Ao atingir este raciocínio durante sua fala, que é muito significativa, a professora também pode estar indicando uma outra possibilidade, uma nova postura frente a essa questão.

²⁰ Diário de Campo, quinta-feira, 01.12.94

No entanto, como uma manifestação ainda tímida, a professora demonstra, também, dúvidas sobre a questão do respeito à criança, e acredita que *se as crianças não solicitam, não tem por que participar*. Esse raciocínio tem implicado em sérias consequências para a educação, que nem sempre se constitui num ato espontâneo. No fazer pedagógico, o critério não pode ser somente a solicitação das crianças; afinal, o professor pode ser uma referência (cognitiva e afetiva) para a criança, um mediador que se encontra em situação diferenciada daquela da criança e que portanto tem a obrigação de antever e intencionalizar situações significativas. É justamente por respeitar a criança que o professor deve organizar situações de brincadeiras e de aprendizagens que faça com que cada vez mais ela possa ter mais elementos e condições de sentir-se sujeito de sua história. Assim, o professor não só pode como deve participar de determinadas situações ainda que não tenha sido solicitado pelas crianças, pois o respeito à criança vai depender da qualidade de sua participação e não de sua ausência e omissão somente.

*Eu interfiro de acordo com o momento, com a solicitação deles. Porque às vezes eu tô sem referencial e necessito que eles brinquem sozinhos até pra ver o que está rolando entre eles nos subgrupos, pra depois poder socializar isso na grande roda. Fico observando pra depois retomar aquilo, de repente acontece uma coisa interessante...então fico observando para depois ter como socializar. Tem momentos que também sugiro uma brincadeira e deixo, mas depois quero saber o que aconteceu, e não interfiro mesmo, coloco pra eles que não quero interferência e que depois da brincadeira eles vão colocar pra mim. Por que senão, se vou sempre dominando, onde é que fica a autonomia deles? Então a gente vai aliando, vai dosando*²¹.

Nesse depoimento a professora, além de levantar questões já discutidas nos discursos precedentes, aponta para os elementos que a observação da brincadeira pode trazer como referencial para sua atuação. Observa o que acontece nesta situação da brincadeira “espontânea”, para depois retomar sistematizadamente, e isso é muito importante, pois serve também como mais um dado sobre o que as crianças estão pensando, como estão percebendo determinadas coisas, quais seus

²¹ Diário de Campo, quinta-feira, 01.12.94

interesses, suas dúvidas, que, se resgatadas, podem se tornar atividades altamente significativas para as crianças. No entanto, ao argumentar que não interfere na brincadeira porque senão domina, justifica tal postura em nome da autonomia da criança. Mais uma vez, podemos perguntar sobre a forma e a qualidade desta intervenção, pois sendo adequadamente pensada e planejada, ao contrário do que acredita a professora, ela também pode favorecer a construção da autonomia das crianças ao dar elementos para que elas possam interagir de forma mais independente, criativa e também conseqüente.

Minha participação nas brincadeiras? Eu faço as duas coisas. Tem momentos que eu realmente tenho que estar meio que coordenando, então eu tô na brincadeira, coordenando com eles. E tem momentos que eu tô observando, que eu tô de fora. Então, ambas as coisas ²².

A professora salienta sua participação ora coordenando e ora observando. Apesar de serem duas posturas importantes que também expressam uma forma de entender a brincadeira, só isso não basta.

Tal questão da interferência e da intervenção do professor nas brincadeiras das crianças nos remete, como já foi falado, à qualidade desta participação e intervenção, além da questão espacial.

Assim, outros papéis que podem ser assumidos pela professora na situação de brincadeira são igualmente fundamentais e passam por outras formas de participação e de intervenção. Diante de tantos olhares e vieses possíveis de serem percebidos nos diferentes discursos sobre o papel do professor junto às brincadeiras das crianças no cotidiano da prática educativa, creio que as dúvidas referentes a esta questão podem estar parcialmente resolvidas a partir do entendimento expresso no capítulo anterior - quando aponta para a mediação significativa do brincar - alternando situações e propostas de atividades livres com atividades estruturadas e dirigidas, em que o professor possa ser um elemento integrante da brincadeira - como organizador, observador, como personagem que explicita, questiona e enriquece a trama, enfim como um mediador na situação lúdica (e não só) entre as crianças, os objetos e o conhecimento e a cultura .

²² Diário de Campo, quinta-feira, 01.12.94

Tais questões colocadas sugerem e indicam uma pista - que é a questão do espaço, sua organização, seu uso e ocupação. Estes fatores podem possibilitar, sem dúvidas, muitas atividades importantes a serem realizadas com crianças, mas que estão, de certa forma, condicionadas pela mediação da professora, que pode assegurar ou não um uso mais enriquecedor deste espaço ao permitir e propor determinadas atividades mais consequentes, tanto do ponto de vista lúdico como de outros aspectos relacionados.

3.3 Ritual escolar

A utilização do tempo e as atividades desenvolvidas

“Todo dia ela faz tudo sempre igual”
(Chico Buarque)

Sabemos que o estabelecimento de uma sequência básica de atividades diárias é importante para orientar a criança na percepção da relação espaço-tempo. Mas, por que será que neste ritual tem tão pouca surpresa, tudo sempre tão igual marcando o tempo e as relações entre as pessoas e definindo uma temporalidade não apenas das crianças mas de pais, profissionais, enfim, de gerações? Afinal, como Oliveira (1992, p.76) destaca, o acontecer de coisas novas e inesperadas é fundamental para ampliar as experiências infantis, pois as novidades também podem ser planejadas, inclusive apoiando-se na própria estrutura deste ritual - escolar - e marcado pelo uso do tempo em várias atividades que determinam os diferentes momentos que as crianças ali vivem.

O ritual escolar pode ser dividido em : rotina diária, que são as atividades que ocorrem invariavelmente todos os dias, salvo os imprevistos; e a rotina semanal, onde as atividades ocorrem conforme o dia da semana e vão definir a organização do tempo, do espaço e das atividades ali desenvolvidas.

- Rotina diária

Na rotina diária, no período compreendido entre as 8:00 e as 12:00 horas evidenciamos uma sequência de atividades que definem e sugerem mais comportamentos e atitudes do que permitem um processo de aquisição e construção de conhecimentos significativos.

A entrada

Diariamente, as crianças chegam à escola trazidas pelos pais/mães, irmãos, primos, vizinhos e amigos ou mesmo sozinhas. Aguardam a abertura da sala no hall de entrada da escola, nas mesas do “refeitório” e no início do corredor. Nesta espera, as crianças ficam em contato com crianças de outras salas, interagindo com irmãos, amigos maiores ou mesmo “curtindo um colinho” de seus pais. Ao sinal da professora, organizam a fila para que possam entrar na sala de aula. Quem chega depois dessa entrada dirige-se diretamente para a sala de aula, sendo que a tolerância no horário de chegada é de cerca de 15 minutos ou conforme justificativa dada ao atraso.

O lanche e a espera

Após a entrada, as crianças dirigem-se às mesas pendurando as mochilas no encosto das cadeiras ou largando-as ao lado no chão e sentam-se aguardando a ordem da professora. Geralmente as crianças sentam nos lugares definidos pela professora, que vai distribuindo os grupos nas diferentes mesas. Em determinados dias (que são aleatórios) as crianças escolhem a mesa e os companheiros com quem querem ficar, ainda que em alguns casos seja durante algumas atividades somente.

Enquanto aguardam a chegada do lanche, que é feito por volta das 8:30h e que quase sempre é precedido pela musiquinha:

*Meu lanchinho, Meu lanchinho
Vou comer, Vou comer
Bem mastigadinho, Bem mastigadinho*

*Pra ficar fortinho, Pra ficar fortinho
E crescer, E crescer*

a professora dá “joguinhos” para as crianças se entreterem nesse tempo. A escolha dos materiais é feita livremente pelas crianças, que podem escolher na estante os joguinhos previamente determinados, individuais ou coletivos. Por vezes também acontece de a professora dar atividades de desenho ou de “contorno” nestes momentos de espera.

Nas segundas-feiras este momento é substituído pela “Roda da Novidade”, em que as crianças contam como foi seu final de semana e que veremos mais adiante na rotina semanal.

Depois dessa roda da novidade, numa espécie de “chamada” (para conferir mais uma vez quem veio e quem faltou), as crianças escrevem seu nome na lousa e quem não sabe copia de uma cartela com o nome que fica no cartaz de pregas. Esta atividade incorpora também outros componentes, como por exemplo *uma ceninha*, como diz a professora, referindo-se a um desenho que as crianças fazem no quadro.

Nesses momentos pudemos observar as crianças interagindo entre si no intuito de ajudarem-se na escrita do nome, mas essa interação não parece ser percebida como conteúdo escolar pela professora, pois o que parece importar nestes momentos são a ordem, o silêncio e a disciplina. A questão da construção da escrita “propriamente dita” parece ser vista pela professora como uma atividade a ser desenvolvida em outro momento, desconsiderando o esforço cognitivo de algumas crianças em tal atividade. Assim, a repetição deste ritual configura-se numa atividade mecânica de treino de hábitos disciplinares com a fachada e roupagem da chamada e escrita do nome.

Atividades de sala de aula

Após esse período de entrada em sala e lanche, que demora cerca de 45 minutos, têm início as atividades de exercícios gráficos e dirigidos, considerados prioridade pela professora no processo ensino-aprendizagem, como ela própria

afirmou: *No ano que vem eles vão para a primeira série e então eles precisam acompanhar, mas me disseram que não preciso me preocupar com isso*²³.

No entanto, geralmente a professora distribui folhas de papel com figuras mimeografadas ou em branco para que as crianças preencham com exercícios motores, completando traçados, copiando e repetindo letras e palavras, colorindo, recortando, colando, segundo instruções dadas oralmente ou através de exemplos na lousa. Essas atividades demoram cerca de uma hora a uma hora e meia. Quando o término deste exercício tenha sido realizado antes do prazo por algumas crianças, a professora oferece um segundo exercício, uma folha em branco para desenharem livremente ou permite que elas peguem algum joguinho na estante enquanto esperam os outros terminarem, a exemplo do que nos mostra França (1990, p.105).

Geralmente o motivo ou o conteúdo destes exercícios está relacionado ao tema ou assunto que a professora pretende trabalhar. Por exemplo, para inserir o assunto “primavera” a professora assim procedeu:

Professora : Que flor o Maurício trouxe? segurando uma rosa que Maurício havia trazido.

Crianças em coro: Ro-sa, responderam soletrando.

Professora : De que cor?

Crianças : Cor - de - ro - sa.

Professora: Tem um botão e uma rosa. Qual é o maior? E mais gorda? E mais alta?

E as crianças iam respondendo conforme a pergunta.(...)

*Depois, nas mesas, com uma rosa mimeografada numa folha, as crianças deveriam copiar a palavra rosa repetidamente em três linhas, de mãozinhas dadas, como se referiu a professora ao tipo de letra a ser utilizado, que era a cursiva. Em seguida deveriam colorir e desenhar o fim de semana*²⁴.

Durante esta atividade com a rosa, não foi difícil perceber a falta de ênfase com que a professora fazia as perguntas, empobrecendo ainda mais uma atividade que já estava comprometida pela forma e conteúdo completamente inadequados, com perguntas que imbecilizavam as crianças. Poderia ter sido feito um verdadeiro

²³ Diário de Campo, segunda-feira, 29.08.94

²⁴ Diário de Campo, segunda-feira, 19.09.94

projeto sobre a flor e seu estudo nas ciências naturais, na escrita, na arte... Enfim, alguma coisa mais interessante, significativa, com mais vida, mais beleza, já que estava falando de flor, primavera, etc.

No entanto, a professora justifica o uso deste tipo de atividade a partir de sua importância para as crianças que “irão se alfabetizar” e porque, segundo ela, eles adoram e vivem pedindo atividades de “contorno”, como expressa o relato:

Enquanto conversava com a professora, Maurício veio pedir o contorno. A professora falou para ele esperar e mostrou uma pilha de desenhos mimeografados para as crianças colorirem, argumentando que...eles adoram contornar...

Intrigada, circulei pelas mesas e vi João Paulo meio desanimado, literalmente “esparramado” sobre a mesa e contornando o desenho sempre no mesmo lugar. Então lhe perguntei :

Pesquisadora: Você gosta de fazer esta atividade?

João Paulo: ...Eu não gosto de vir para a escola...

Pesquisadora: Por quê?

João Paulo: Porque aqui só tem que ficar trabalhando. A gente fica trabalhando o tempo todo...

Pesquisadora : Mas que tipo de trabalho?

João Paulo: Trabalhando, desenhando...Eu só gosto de pintar. Eu vou chegar em casa, vou empinar pipa, descarregar bastante e vou almoçar, depois, de tarde, vou ficar brincando. Vou cortar a pipa com a linha branca , moer bem o vidro, misturar a cola e passar na linha para cortar a pipa.

Leandro: Mas tem que esperar secar senão embola tudo a linha. Ontem eu perdi uma pipa, cortaram a minha...²⁵

Este fragmento evidencia que o gosto pelo “contorno” não está presente em todas as crianças , como a professora acredita, e demonstra, sobretudo, a falta de significado destas atividades para as crianças, que reclamam do “excesso de trabalho” como que, lembrando o brincar em casa, pedissem pelo brincar na rotina escolar estabelecida pela professora.

²⁵ Diário de Campo, sexta-feira, 23.09.94

Além disso, esta questão também nos remete para a relação jogo-trabalho numa relação diferente daquela onde o jogo é visto como o “ofício da criança”.

Muitos autores têm apontado esta dualidade presente na escola, onde os “deveres”, as tarefas repetitivas e enfadonhas estão opostas aos jogos, às atividades lúdicas, ao recreio, etc., reproduzindo a dicotomia trabalho-prazer gerada pela sociedade em que vivemos.

No entanto, não acreditamos que se trate somente de reafirmar o pressuposto fundamental da nova pedagogia que é aquele que implica a definição de uma escola do lúdico, onde se aprende a brincar e onde se aprende brincando pelo próprio jogo, principalmente pelo que vimos anteriormente quanto aos critérios da atividade para ser considerada jogo. Além do que, se entendemos que a aquisição de conhecimentos é fundamental e que deve ser garantida de forma significativa e prazerosa, devemos ter em mente, também, que nem toda atividade de conhecimento proporciona prazer imediato.

Tal reflexão, além de levantar questões sobre o jogo e o trabalho, nos conduz também a pensar sobre as expectativas de classe quanto ao papel e função da escola. Pois, *“se o reconhecimento do jogo como atividade específica da infância e como “ofício da criança” é função da difusão dos conhecimentos de psicologia da criança, a condição das diferentes classes torna desigualmente fácil este reconhecimento. Para perceber todas as implicações sociais da pedagogia do jogo e para indicar as condições sociais que ela pressupõe, é preciso pô-la em relação à definição, em cada classe, do trabalho e do jogo e, em particular, estudar a força da oposição entre esses dois campos do conhecimento”* (Chamboredon, 1986, p.50).

Tal pensamento foi manifestado em duas situações presenciadas, uma no discurso da professora quando justificava as tarefas para casa e outra quando uma mãe durante Reunião de Pais comparava o procedimento de duas professoras:

*Durante conversa com a professora ela falou que não concordava muito com esse jeito de mandar deveres para casa para as crianças, pois além de estar muito dentro do tradicional, foi uma pressão dos pais que pediam incessantemente que seus filhos levassem tarefas e temas para fazer em casa*²⁶.

²⁶Diário de Campo, quinta-feira, 17.11.94

Uma mãe perguntou à professora se ela sabia quem seria a professora do primeiro ano, dizendo que ...vou de ficar de olho...não vai ser como lá na creche, onde a professora do meu filho não faz nada, só brinca. Conversei com ela e ela disse que esse é o jeito de trabalhar...Não é como a "...".(dizendo o nome da professora da turma) que dá aqueles deveres, exercícios de coordenação motora...²⁷

Isso, a meu ver, é bem expressivo das expectativas de classe quanto ao papel atribuído à escola e, em consequência, quanto às perspectivas de trajetórias escolares de seus filhos.

No entanto é necessário ressaltar (e mesmo difundir aos pais) que existem muitas outras formas de trabalhar com o conhecimento, ou no caso, com a língua escrita. Desta forma, como geralmente é feito - aprisionando seus atos e objetos, controlando suas ações, oferecendo a mesmice das tarefas cotidianas - é muito difícil isso que se impõe às crianças e só contribui para que seu cotidiano de escrita e leitura seja mantido cada vez mais frio e distante de toda a beleza que se poderia usufruir.

Assim, naquela situação sobre as rotinas do trabalho mimeografado, vimos que os critérios adotados para tal prática são muito frágeis. Exigir que as crianças permaneçam na aridez de exercícios de linguagem mecânica as distancia cada vez mais ao invés de aproximá-las do significado da escrita. E o prazer do que foi/pode ser lido? E o expressar idéias, pensamentos, desejos? E o penetrar no mundo simbólico da escrita e assim conhecer outros povos, outros mundos, outras culturas...

Após distribuir as folhas de papel mimeografadas com cerca de 15 carimbos de figuras de animais "borrados", a professora pediu que as crianças tirassem seu penal para colorir adiantando que não era para ninguém começar antes dela explicar o que era para fazer. Ao pedir silêncio, argumentando que não precisava tanto barulho para pegar o penal da mochila, estabeleceu-se mais uma vez o "silêncio" entre as crianças.

²⁷ Diário de Campo, segunda-feira, 19.12.94

*A professora então pegou a folha e levantou de modo que todos pudessem ver e iniciou as devidas explicações, perguntando **O que tem nessa folha?***

E as crianças foram respondendo meio que soletrando e nomeando os diferentes animais - possíveis de serem identificados devido aos “borrões” do carimbo no estêncil - que a professora apontava com o dedo já iniciando a primeira sílaba da resposta. Antes de as crianças acabarem de responder, a professora já fazia nova pergunta.

Em seguida ordenou que as crianças “contornassem” ou pintassem os respectivos animais e que, depois de colorir, deveriam copiar o nome do animal correspondente, abaixo da figura.

Mesmo sob o signo do silêncio e da vigilante disciplina imposta pela professora, as crianças tentavam estabelecer um mínimo de interação, mostrando o desenho uma para a outra, pedindo canetinha ou lápis de cor emprestado, conferindo como se escrevia determinada palavra, etc. Depois a professora foi interrompendo a atividade solicitando que terminassem logo, dizendo que quem ficou só conversando nem poderia ter acabado²⁸.

Tal cena escolar evidencia que durante esse tipo de atividade poucas são as oportunidades de troca, de interação verbal, oferecidas pela professora às crianças, que mesmo assim tentam utilizar o tempo - que é determinado pela professora - na construção de conhecimentos.

Se a linguagem acontece e se constitui porque existe um “nós”, porque existem interlocutores onde o “diálogo” se estabelece, constatamos também, conforme França apresenta (1990, p.11), a linguagem como poderoso instrumento de controle e poder por parte da professora: orienta as atividades usando a primeira pessoa do singular e do imperativo generalizando um desejo que é seu; corta palavras e as inicia para que as crianças completem; utiliza a silabação e repetição coletiva das palavras, exaustivamente, eliminando a expressão fluente e individual, monopolizando o pretense “diálogo”.

Em relação à atividade em si, parece mais uma tarefa a ser cumprida num prazo de tempo determinado, onde o silêncio e a organização e utilização do

²⁸ Diário de Campo, terça-feira, 27.09.94

material transformam o conteúdo num simples pretexto mais do que uma situação de aprendizagem onde a criança seja sujeito e autora do que produz. Kramer afirma que *“faltam na escola condições para que a criança produza - e não apenas reproduza - escrita, para que seja autora. Ser autor significa dizer a própria palavra, cunhar nela sua marca pessoal e marcar-se a si e aos outros pela palavra dita, gritada, sonhada, grafada...Ser autor significa resgatar a possibilidade de ‘ser humano’, de agir coletivamente pelo que caracteriza e distingue os homens... Ser ator significa produzir com e para o outro... Somente sendo autora a criança interage com a língua; somente sendo lida e ouvida pelos outros ela se identifica, diferencia, cresce no seu aprendizado...Somente sendo autora ela penetra na escrita viva e real, feita na história”* (1993, p.83).

Após o período de atividades dirigidas (que às vezes podem ser substituídas pelo passeio) a professora procede às orientações para a próxima atividade, que, dependendo do tempo utilizado, pode ser o pátio ou a aula de Educação Física, que acontece três vezes por semana com duração de 30 minutos cada aula.

O pátio

Antes de sair da sala, a professora dispõe as crianças novamente na fila e estas se dirigem ao pátio. Durante esse tempo, que varia de 30 a 40 minutos, aproximadamente, a professora se reveza com a auxiliar para fazer seu lanche e tomar seu café na cozinha, de onde pode “controlar” à distância as crianças.

No pátio, como foi exposto anteriormente, tem as opções do parque, da quadra (quando não está ocupada pelos maiores) e o “campinho” com grama, sendo o momento em que as crianças aparentemente se soltam da vigilância da professora.

Geralmente a maioria das crianças divide-se em grupinhos: o dos meninos que jogam futebol; o dos meninos que brincam no parque; e os grupinhos das meninas que também ficam no parque, divertindo-se como podem, no balanço, escorregador, roda/gira-gira, gangorra... ou mesmo criando outras opções de brincadeiras com algum resto de construção, pedaço de pau, e organizando-se em brincadeiras verbais com gestos corporais, cantando quadrinhas e ainda imitando interações entre mães e filhas nas tímidas brincadeiras de casinhas presenciadas.

No parque as crianças levaram duas bolas, cordas e alguns brinquedos que haviam trazido de casa.

Pude observar que hoje, em alguns momentos, meninas e meninos brincaram mais próximos do que de costume (...) Maiara brincava com Naiara com um “cavalete/andaime” de madeira tipo escada e quando notou que estava caído e meio quebrado, chamou imediatamente a amiga dizendo...**Naiara, Naiara venha ver o que aconteceu com nossa cabana...Não adianta ficar aí de boca aberta! Venha me ajudar a arrumar...** E lá foram as duas arrumar sua “cabana”. Elas deram uma volta e distraíram-se com outras coisas e João Paulo começou a brincar de carrinho sobre a “cabana” e então quando as meninas voltaram começou a disputa...**Sai João, sai... aqui é nossa casinha... a gente tava brincando...** dizia Maiara segurando e puxando o brinquedo de João que retrucava...**Eu cheguei aqui e não tinha ninguém...e agora eu tô brincando...Não tinha ninguém....** Então Maiara bem dependente e fofoqueirinha começou a chamar pela professora...**Tia, tia, o João Paulo não quer sair daqui e deixar nós brincar na casinha...** Quando a professora se aproximava para ver o que estava acontecendo, João Paulo saiu e deixou as meninas brincarem. Arrumaram sua casinha e depois foram brincar com Ariel de pegar (...)

Logo vieram outras crianças e entraram na brincadeira de pegar, que começou a variar. As crianças se revezavam puxando uma corda tipo cabo de guerra, com um lado amarrado na roda/gira-gira a fim de puxar e empurrar quem ali estivesse; era comum ouvir as crianças falarem coisas do tipo **Mas tu é burra mesmo hein, fulana... Anda, corre sua..., Sai pra lá seu nojento...** e por aí fora.

Daiana e Mariana cantavam uma musiquinha que haviam aprendido recentemente e brincavam com a bola de vôlei juntamente com outras crianças da escola.

O restante dos meninos revezava-se entre a bola, o balanço e alguns até tentavam pular corda (...)

Gigiane, como na maioria das vezes, estava distante, olhando os outros brincarem. Sozinha, brincava com seu cachorrinho de pelúcia. Punha ele num lado da gangorra e do outro embalava-o para cima e para baixo...Foi uma cena linda

*mas com um ar meio triste que passava pelo olhar da menina, que às vezes se distraía vendo os outros brincarem e então alguém ajuntava seu cachorrinho que havia caído no chão e colocava-o novamente na gangorra*²⁹.

Durante as observações realizadas ficou evidente a falta de propostas e estruturação de qualquer brincadeira neste momento do pátio e na maioria das vezes fica institucionalizada a divisão de grupos acima explicitada, sem qualquer intervenção pedagógica da professora - a não ser em casos de briga ou de ter alguém machucado. Ao não intervir e nem participar das brincadeiras, a professora além de reforçar certos comportamentos estereotipados, por vezes chega a impedir que determinados jogos sejam intercambiados, enriquecidos e transformados em instrumento de construção de conhecimento por elas mesmas, que é uma das dimensões do brincar, como vimos anteriormente (cap.2). Neste sentido, conforme França observa (1990, p.122), negando - pela ausência - a ampliação do repertório lúdico infantil ao não apresentar nenhuma nova opção de jogos e brincadeiras, na medida em que não participa das ações lúdicas das crianças e abstém-se de uma intervenção pedagógica enriquecedora, a professora apenas reitera de forma repetitiva e obsessiva a forma com que algumas brincadeiras são vividas pelas crianças. Novamente, entra o bom senso e o discernimento de fazer a leitura do tipo de participação mais adequada, pois, como já visto, há que se alternar as propostas e as formas de intervenção.

A hora da merenda

Depois do pátio tem a hora da merenda que acontece por volta das 11:00 horas e que ocorre circunscrita a um mesmo ritual de organização, demorando cerca de 20 minutos.

A professora fala o “cardápio” do dia e pergunta ao grupo quem vai querer. Geralmente, com exceção de três ou quatro crianças que recusam e de duas ou três que repetem diversas vezes, as crianças “almoçam” tranquilamente.

Essa rotina transcorre quase sempre da mesma forma : a professora serve as crianças, que devem comer com cuidado para não sujar a mesa e, de preferência, em

²⁹ Diário de Campo, sexta-feira, 02.12.94

silêncio para não atrapalhar a aula do primeiro grau. Os que terminam o almoço ficam pelas proximidades ou vão para a sala com a auxiliar ou com a professora que se revezam para aguardar os outros acabarem.

Desta maneira tão empobrecida, a professora perde uma grande oportunidade de trabalhar uma série de conteúdos reais com os quais as crianças se deparam coletivamente todos os dias e que a hora da merenda propicia.

Saída

A volta do almoço/merenda à sala de aula é seguida da escovação de dentes, que é feita de acordo com a sequência dada pela professora: *A professora chama uma criança que pega sua escova e leva para a professora pôr pasta de dente. Quando a criança anterior que saiu para escovar os dentes já voltou à sala, outra criança tem a permissão para sair e, por sua vez, escovar seus dentes*³⁰.

Enquanto as crianças aguardam o sinal da escola ou esperam que alguém venha lhes buscar, este período pode permitir às crianças a realização de mais uma atividade de exercícios gráficos ou desenhos e pinturas. Jogos de construção, encaixe, e outros do gênero também podem fazer parte das atividades a serem desenvolvidas neste intervalo de tempo, que são definidas pela professora dependendo de sua disposição e do grau de excitabilidade e envolvimento das crianças.

Quando é chegada a hora da saída - marcada pelo sinal da escola que indica que a aula acabou ou pela chegada dos pais/irmãos/vizinhos - a professora vai se despedindo de cada criança que sai, alguns dão beijos, outros acenam com a mão, dizendo *tchau tia!*

³⁰ Diário de Campo, quinta-feira, 15.09.94

- Rotina semanal

Além dessa rotina das atividades diárias, na rotina semanal as atividades estão assim estruturadas: Dia da Roda da Novidade, Dia de Educação Física, Dia do Passeio, Dia da Biblioteca e Dia do Brinquedo.

Dia da Roda da Novidade

Segunda-feira é o dia em que acontece a “Roda da Novidade” em que cada criança conta para o grupo como passou o fim de semana, conforme comentamos anteriormente.

Roda da Novidade sobre o fim de semana:

Carlos Eduardo: Fiz natação, andei de bicicleta, joguei bola, agarrei...

André: Brinquei de videogame, bicicleta, joguei bola, comprei pipa...

Ariel: Assisti TV Colosso, fiquei em casa o dia inteiro, andei de bicicleta...

André S.: Soltei pipa que meu irmão fez, brinquei de balanço em casa...

João Paulo: Soltei pipa, fui na casa do vô. Eu sei fazer pipa, é só me dar seda que eu faço, meu irmão me ajuda, ele deu uma pra mim...

Leandro: Soltei pipa que meu pai fez pra mim, brinquei de carrinho. Meu pai vai fazer uma pipa pro André S. ...

Gefferson: Brinquei de carrinho, fiquei cuidando do meu irmão. Meu amigo fez uma pipa pra mim soltar...

Luiz Fernando: Brinquei de carrinho, fui na casa do meu tio, visitei meu vô, soltei pipa...

Naiara: Brinquei com minha amiguinha, fiz ginástica, fiquei com minha mãe, assisti novela, brinquei de comidinha...

Gigiane: Brinquei com minha prima de casinha, pulamos corda...

Maurício: O meu irmão empinou uma pipa. À tarde fizemos caverna de índio, daí cortaram a pipa dele e ele foi atrás...³¹

³¹ Diário de Campo, segunda-feira, 19.09.94

Nessa atividade a participação da professora se limitava a algumas perguntas do tipo *Ah é?, Não me diga!, Verdade?, O que mais?* Não alimentava muito a conversa que poderia ser explorada de maneira tão mais rica, através dos relatos que iam surgindo e até mesmo das interferências dos colegas .

Esta roda da novidade às vezes incorpora também relatos de histórias que são feitos pelas crianças quando pegam livrinhos na sexta-feira para ver em casa.

Rodada sobre o fim de semana e sobre o livro de histórias que levaram para casa:

Carlos Eduardo: Andei de cavalo, bicicleta, skate. Soltei pipa e joguei bola.

Gigiane: Contou a história “O servo fiel” e conforme as ilustrações apareciam ela ia dizendo algo sobre elas, o que não significava necessariamente ser o enredo da história e sim sua hipótese sobre o que acontecia a partir do que via, o que para ela era a história. Perguntada pela professora sobre quem havia lido a história para ela, disse ter sido sua tia.

Ariel : Conseguiu contar um pouco melhor a história que sua mãe lera para ele. Mostrava as ilustrações para as outras crianças tal como a professora deve fazer quando lhes conta histórias.

*Leandro: Foi contando a partir da sequência de ilustrações dando inclusive outro título à história. A professora perguntou quem havia contado a história para ele, que respondeu dizendo *Eu mesmo*. E então a professora tentou justificar fazendo uma alusão ao fato de seu pai não ter tido tempo e sua mãe ser analfabeta. Leandro ficou calado.*

Gefferson: Soltei pipa, andei de bicicleta , brinquei de Lego...

Daiana: Enquanto contava a história “O concerto das galinhas” as outras crianças comentavam dizendo...eu já peguei esse livro..., eu também já conheço esta história...³²

³² Diário de Campo, segunda-feira, 04.10.94

Dia de Educação Física

Segundas, terças e quintas tem aula de Educação Física (EF), com cerca de 30 minutos cada aula. São constituídas basicamente de exercícios físicos e corporais, com o intuito de trabalhar lateralidade, coordenação motora ampla, equilíbrio e outros. Conforme o próprio professor expressou em conversas informais, disse sentir algumas dificuldades em trabalhar com tal faixa etária, uma vez que o curso de graduação não prepara para atuar com Educação Infantil, daí sua aula acontecer nos moldes de uma aula de EF do primeiro grau.

*Na quadra de esportes, as crianças em fila lateral, o professor à frente chutava a bola para as crianças que deveriam devovê-la da mesma forma - ora com o pé direito ora com o pé esquerdo. Agarrar a bola quando o professor jogava para cada criança. Cabecear a bola. Correr atrás do professor que saía chutando a bola e as crianças deveriam tentar driblar tirando a bola dele. As meninas reclamavam pois dificilmente conseguiam tocar na bola, mas o professor dizia para elas irem atrás que nem os meninos faziam*³³.

A forte ênfase nos exercícios motores durante a aula parece fazer com que se esqueça que se está trabalhando com crianças de 5, 6 anos, onde os movimentos propostos poderiam estar presentes de outra forma, uma forma mais integrada, mais lúdica, no contexto de uma brincadeira, uma história dramatizada e tantos outros jeitos possíveis ao invés de insistir nesta fórmula mecânica, que ainda assim as crianças pareciam apreciar.

*Após um breve aquecimento as crianças em pares na quadra - uma de costas para a outra - deveriam erguer o amigo com os braços entrelaçados, alternando a vez. Depois, um de frente para o outro, sem tirar os pés do chão estenderiam os braços tentando empurrar o outro para que saísse do lugar. Cada exercício era interrompido pelo sinal do apito. Em seguida, o professor disse **Vamos fazer de conta que está escrito um negócio nas costas do amigo e vamos tentar ler o que está escrito, mas ele não pode deixar o amigo ler...** E então as crianças ficavam girando uma de frente para a outra, tipo "briga de galo"(...)*

³³ Diário de Campo, terça-feira, 20.09.94

Num grande círculo em que as crianças estavam de mãos dadas, deveriam girar ora para um lado, ora para outro. Nesse momento algumas crianças começaram a cantar “Roda cotia” e “Ciranda, cirandinha”, mas o professor imediatamente censurou cortando na hora as duas tentativas das crianças, que procuravam fazer daquele “exercício” uma brincadeira de roda³⁴.

Por mais incrível que possa parecer, nem nesse momento ao ar livre é permitido às crianças se expressarem livremente, cantarem, etc. pois a disciplina e o silêncio parecem querer dar as diretrizes mais uma vez.

Na entrevista, o professor disse que inclui brincadeiras em seu cotidiano pedagógico, como expressa o relato :

No meu planejamento tem alguns tipos de brincadeiras “gato e rato”, “a galinha quer pôr”...são esses os únicos que me vêm na memória agora...Mas tem outras também³⁵.

No entanto, nas aulas observadas tal inclusão não estava presente.

Dia do Passeio

O “Dia do Passeio” não é fixado a priori, mas acontece numa média quinzenal ou dependendo das condições.

Geralmente feito nas imediações da escola e na maioria das vezes sem ter algum propósito pedagógico intencional além do passeio em si, é um momento que as crianças “curtem” muito, tanto o passeio por si mesmo, quanto o fato de sair da escola.

Uma coisa que me chamava a atenção nessas atividades era o caminho. Ao sair dos portões da escola e ganhar a rua, as crianças, sempre ligadas a tudo que acontecia ao seu redor nas ruas, calçadas, casas, etc., faziam observações e comentários que expressavam o quanto estavam atentas ao mundo fora da escola - o mundo de suas vidas, pois a escola muitas vezes parece estar alheia a este mundo. Dentre essas observações e comentários, os que mais traduzem o brilho do olhar e o envolvimento das crianças (meninos principalmente) são sobre as pipas - tanto no

³⁴ Diário de Campo, terça-feira, 27.09.94

³⁵ Diário de Campo, terça-feira, 20.12.94

céu como na terra, seja embaixo do braço do menino que passa, seja presa nos fios do poste de luz, o que inevitavelmente provoca os mais “deliciosos” comentários :

Na volta do passeio encontramos 3, 4 meninos que passavam pela calçada cada um com sua pipa debaixo do braço. As crianças, sempre atentas ao que lhes interessa, a cada um que passava, comentavam:

João Paulo: Uau, que pipão meu Deus!

Luiz Fernando: Altos pipão, hein?

E seguiam andando para a frente mas com a cabeça voltada para trás, olhando firmemente para as pipas. Isso os levou a procurar por elas também no céu.

João Paulo, completamente enfeitiçado por uma pipa no céu, erguia os olhos e a cabeça como que querendo acompanhar seu “vão”, e então os tropeços foram inevitáveis. João Paulo, olhe por onde anda disse alguém. Só que o que esse alguém não sabia é que “João Paulo não estava andando, estava pegando uma carona e voando na linha da pipa que cruzava o céu”.

*Depois na sala perguntei-lhe por que não havia trazido a pipa, já que era o dia do brinquedo e ele me respondeu dizendo que a **minha pipa tá pensa, pendia prum lado e daí não dava pra soltar**. E continuou dizendo que **tinha um punhado assim ó** (fazendo o gesto com sua mão) **de seda para fazer outra**³⁶.*

*Assim que saímos da escola, João Paulo comentou com Maurício **Eba, o vento tá começando, vai dar pra soltar pipa hoje...***

*No caminho, Luiz Fernando pediu para o amigo Maurício, **canta a musiquinha do boi-de-mamão?** E então, Maurício, que andava de mãos dadas com João Paulo, começou a cantarolar a musiquinha do boi, da bernunça... numa entonação diferente e que me chamou a atenção pois ainda não havia escutado desse jeito. Achei o máximo! E a criançada toda começou a fazer de conta que era o boi, a cabra e por aí afora... Até a chamada de atenção da professora para que voltassem para seus lugares na fila. (...)*

*Na volta do passeio, Maurício viu uma pipa no céu e disse **Olha! É a pipa do Célio**. E como estava muito longe para alguém poder identificar a pipa, com*

³⁶ Diário de Campo, sexta-feira, 16.09.94

minha lógica de adulto, indaguei a ele como sabia que aquela pipa era do Célio. E ele disse É porque ele me falou que ia soltar pipa hoje. Ainda pouco convencida, retruquei dizendo que a pipa poderia ser de outra pessoa que também resolveu soltar. E ele novamente falou É, pode, mas aquela pipa é do Célio³⁷.

Assim, os passeios se sucedem nas imediações da escola, sendo que algumas vezes acontecem também na casa de alguma criança, a partir de uma combinação prévia feita com a mãe, que prepara um lanche para a turma.

Se a professora prestasse mais atenção às interações estabelecidas, às conversas, ao teor de seus conteúdos, e resgatasse devolvendo ao grupo de forma sistematizada o que captou nesses momentos, poderia ser um rico referencial, um indicativo do que sentem as crianças, o que pensam, conhecem, sabem, etc., entendendo o pensamento como uma espécie de acordo entre razão, sensação, sentimentos e imaginação. Assim, quem sabe, ela poderia trazer mais vida à escola, ainda que seja aquela manifestada no passeio.

Dia da Biblioteca

Sexta-feira é o “Dia da Biblioteca”, dia em que as crianças pegam livros de história para levar para casa durante o final de semana.

Estranhando o fato de na rotina diária não haver a “hora da história”, que é uma “norma” e uma rotina nas demais classes de Educação Infantil da Rede Municipal, indaguei a professora o porquê de tal ausência. Dizendo que não fazia a “hora da história” todos os dias, disse ter trabalhado com histórias mais no primeiro semestre e que tal rotina semanal de ida à biblioteca iniciou no segundo semestre.

As crianças escolhem os livros selecionados pela bibliotecária da escola que ficam numa estante com “títulos apropriados” para crianças pequenas. Nesta estante, o critério parece ser o dos livros considerados mais “fáceis” e mais “simples”, com bastante ilustrações para os menores. As opções são bastante reduzidas pois os livros com histórias mais interessantes, atraentes e emocionantes

³⁷ Diário de Campo, sexta-feira, 07.10.94

ficam na estante para as crianças do primeiro grau, revelando o quanto são subestimadas as crianças pequenas, seus gostos e suas capacidades.

Enquanto escolhiam os livros, folheando rapidamente cada um, conversavam um com o outro trocando idéias sobre as diferentes histórias, se já conheciam e se haviam gostado; algumas davam indicações para o colega indeciso opinando sobre o livro, tudo isso numa relação muito saudável, numa interação e troca muito legal. No entanto, frequentemente eram interrompidos pela vigilante recomendação da professora para que sentassem nas mesas e ficassem quietos.

Esse excesso de disciplina impedia, de certa forma, uma troca maior entre as crianças, ávidas que estavam por contar sobre os livros que já conheciam... Não sei se devido à presença da bibliotecária, da auxiliar e também minha, parecia que a professora chamava atenção por qualquer coisa, completamente desnecessária como que querendo mostrar o “controle” da turma. Assim, ia perdendo uma grande oportunidade para estimular o gosto pela leitura, pela biblioteca e toda a riqueza presente naquele espaço e contexto do mundo da escrita³⁸.

Outro relato que denuncia e evidencia a concepção da leitura subjacente ao discurso da professora foi uma cena escolar onde

*As crianças estavam agitadas e então a professora falou em tom alto e sério **Se não ficarem em silêncio e sentarem nas cadeirinhas agora, em vez de ir lá fora brincar, vão lá ver livrinho com a tia (...) na biblioteca. Vocês querem ir lá ver livrinho? Então fiquem em silêncio***³⁹.

Essa postura da professora frente aos livrinhos e às histórias, por mais que impressione pelo pensamento e pela concepção explicitada, apenas expressa e talvez “justifica” a quase ausência da literatura na sala de aula. Se a leitura e as histórias não fazem parte da rotina, dificultando o acesso a esse mundo fantástico dos contos de fadas, das fábulas, enfim das histórias, além de não propiciar tal contato e o gosto pela leitura, pelo contrário, ainda reforça o “não gostar”, o “desgosto”, uma vez que associa o *ver livrinhos* com castigo e represália ao suposto “mau comportamento”, ameaçando as crianças de não irem ao parque.

³⁸ Diário de Campo, sexta-feira, 09.09.94

³⁹ Diário de Campo, sexta-feira, 23.09.94

Refletindo sobre o acontecido, a imagem que se passa para as crianças - que já têm pouco contato com a literatura e com a biblioteca - é a de que a biblioteca é um lugar ruim, aonde se vai quando se está de castigo ou em detrimento de uma atividade prazerosa. A criança vai associando as coisas e fazendo suas “escolhas” diante de tal postura frente ao livro e biblioteca, e tais posturas dificultam ainda mais sua constituição e percepção de sujeito leitor e produtor de texto. Diante disso podemos nos perguntar: Como elas vivem a aventura da leitura e da escrita? Qual tem sido sua relação com a língua escrita? O que lhe é lido? E como isso lhe tem sido traduzido?

Parece claro que a atitude do professor frente a essas questões “ensina” muito mais do que qualquer atividade rotineira de ida à biblioteca, pois além de atuar num plano subliminar - do qual não se tem consciência e, portanto, fica mais difícil de ser assumido, refletido, analisado e avaliado - reflete a relação que a professora deve ter com a língua escrita. Ela não pode passar para as crianças algo que não tem, não pode passar uma relação prazerosa com a leitura-escrita se não aprendeu a ter, ou não teve a oportunidade de estabelecer outra relação com a literatura.

E, neste contexto, como se pode favorecer esta aventura possível da leitura e da escrita passando o sentimento, a autoria e a produção e fazer com que a escrita possa possuir na escola a magia que a reveste e todo o seu universo ser descoberto?

A resposta não é simples e envolve inúmeras questões, mas creio que um bom começo pode ser o de ler e contar histórias para as crianças. Numa espécie de Sherazade - que vence a morte contando histórias cativantes, misteriosas, atraentes e cheias de emoção que vão despertando o interesse, a curiosidade e o desejo de querer saber cada vez mais - para que com esse alimento as crianças possam também chegar a produzir seus textos. *“Das mil e uma noites árabes para os mil e um dias da escola, passamos do sonho e do mistério das histórias de gênios, lâmpadas, homens e mulheres tornados animais, dos contos de antigamente e fábulas maravilhosas, para o sonho e mistério das coisas do mundo, lugares e tempos remotos, história e geografia, números e desenhos, palavras e fenômenos da natureza, astros, lua, plantas, animais, experiências. Só que os mil e um dias incluem também os sonhos da noite, por que não? Livros contos-de-fada romances*

lendas fábulas poesias contos crônicas ficção científica provérbios acalantos trava-línguas adivinhações piadas peças-de-teatro músicas jornais revistas quadrinhos charges rádio televisão cartas diários convites receitas culinárias cartazes álbuns murais filmes quadros histórias de detetive novelas, por que não? Também livros didáticos, dicionários, manuais? Que seja, contanto que não obstruam a possibilidade de continuar contando histórias. Geografia, história, ciências naturais, matemática, língua - todas estão presentes nas histórias; a narrativa pode enriquecê-las e nos empurrar a buscar mais” (Kramer, 1993, p.193).

*As crianças estavam sentadas às mesas vendo livrinhos de histórias. Sentei-me com eles e começamos a conversar sobre algumas histórias e eles foram logo pedindo **conta essa história, tia?, conta outra?** E por aí foi, eu lendo ou contando histórias para eles e as crianças de outras mesas foram se chegando de mansinho (...) Ao término da história, pediam para que repetisse, mas como a outra mesa estava esperando para que também lhes contasse histórias, propus que alguém repetisse ao grupo e João Paulo prontamente pegou o livro e começou a contar a história aos amigos, que atentamente ouviam.*

Depois em outra mesa, trouxeram-me gibis para que lhes lessem e a partir de algumas histórias do “Cebolinha” conversamos sobre várias coisas animadamente em que as crianças comparavam determinadas situações e experiências por elas vivenciadas com aquelas contadas no gibi, até que a atividade foi interrompida pela professora que deu para cada criança uma folha mimeografada para copiar e escrever o nome de Papai Noel colorindo o desenho⁴⁰.

Como falamos anteriormente, se tiver o “alimento”, a criança vai preenchendo uma falta, mas ao mesmo tempo criando outra, num processo sem fim, alimentando com o conhecimento, com o prazer de poder saber. Assim, pude perceber que nos raros momentos em que as crianças têm a possibilidade de conviver com histórias, com a língua escrita, elas se envolvem na aventura e na magia da leitura e da escrita. Portanto, o que lhes falta são situações de contato mais intencionalizadas com o contexto em que a língua escrita aparece e não somente

⁴⁰ Diário de Campo, quarta-feira, 30.11.94

contatos mecanizados, trivializados, “escolarizados”, destituídas de sentido e significado social, tal como evidencia o seguinte relato:

Cheguei na sala e lá estavam as crianças a “confeccionar seus livrinhos”. A instrução dada era a de que deveriam pensar numa história, desenhar e escrever “palavrinhas” que soubessem, ainda que pegassem a cartela do quadro das palavras para copiar. A maioria das crianças fazia com o maior esforço uma justaposição de desenhos e palavras aleatórias a que chamavam de história. Não sei bem como foi encaminhada tal atividade pois devido ao pouco acesso às histórias, a maioria das crianças desconhece a estrutura básica de um texto, que é, pelo menos, possuir um enredo com começo, meio e fim. Digo isso pois sei que se as crianças tivessem em sua rotina um momento de ouvir histórias lidas e contadas, muito provavelmente teriam “sacado” sua lógica.

(...) Segundo a professora, o objetivo era o de que cada um escrevesse o que sabia - o que não configura uma história. Mas as crianças na “ânsia” de escrever “palavrinhas” que pudessem contar suas histórias, perguntavam-me como é que se escrevia determinada palavra ou frase. A princípio fiquei sem ação, pois a orientação da professora era diferente e ia contra o pique e interesse das crianças naquela atividade, mas por outro lado não me sentia bem em “sonegar” ou cercear informações que privassem as crianças de conhecimentos sobre a palavra escrita.

Conversei com a professora e ela permitiu que eu escrevesse a palavra no quadro para as crianças pudessem copiá-las. Assim fui percebendo suas hipóteses a respeito da língua escrita e, por outro lado, explicando a lógica da construção de palavras e frases(...) As crianças foram se juntando e encantadas em poder escrever determinadas palavras, me chamavam a todo instante para que lhes “ensinasse algo” ou mostrar o que haviam feito ⁴¹.

Se queremos crianças leitoras e produtoras de texto, pessoas que lêem um mesmo texto e participam de uma história, de um enredo de idéias, sensações, sentimentos e descrições diversas, essas pessoas devem participar de um contexto educativo que lhes possibilite estabelecer uma rede de significados, onde um dos

⁴¹ Diário de Campo, terça-feira, 22.11.94

efeitos maravilhosos da leitura - aquele de poder viajar sem sair do lugar - também esteja presente.

Entendemos que os textos constituem redes de sentidos que geram contextos e não palavras justapostas, como propunha a professora no relato acima. E para que as crianças escrevam, em alguns momentos, não é necessário que seja do próprio punho, pois ditando um texto, para o professor - que funcionará como um escriba ou uma máquina de escrever - a criança estará sendo um “escritor” na medida em que as características literárias e linguísticas do texto forem de sua autoria. Assim como, quando o professor lê um texto para as crianças, elas também estão sendo “leitoras”, uma vez que ler não é apenas decifrar o código alfabético e sim extrair significado de um texto escrito.

Dia do Brinquedo

O parque, o jardim, a floresta...

Na rede, um gosto de sesta...

Na escola, no lar,

brincar e sonhar...

Viver pode ser uma festa

Tatiana Belinky

Sexta-feira também é o “Dia do Brinquedo”, dia em que as crianças levam alguns brinquedos para a escola e têm um tempo para brincar com eles nesta rotina da instituição.

Esse em geral é um dia muito agradável, pois as crianças brincam com seus brinquedos e em algumas situações os trocam entre si, emprestam para quem esqueceu e se divertem como podem nesse momento (que é a parte inicial da aula) além do fato dos passeios ocorrerem, freqüentemente, nas sextas-feiras.

Na maioria das vezes os brinquedos que as crianças levam à escola são carrinhos, motos, bonecos e miniaturas de super-heróis e diversos personagens de filmes e desenhos da TV no grupo de meninos e ursinhos e cachorrinhos de pelúcia, bolsinhas, maquiagem, acessórios, e bonecas para as meninas.

No dia do brinquedo, pela primeira vez vi uma menina trazer uma boneca para a escola. Fiquei brincando um pouco com ela fazendo de conta que era sua filhinha. No início Mariana ficou meio desconfiada, mas logo se deixou levar pela brincadeira, que em seguida foi interrompida por Maurício que me chamava para brincar e ajudá-lo a montar um quebra-cabeças⁴².

Acredito que isso revela um pouco da ausência do faz-de-conta e do lúdico nessa classe. Mas apesar disso, a brincadeira de casinha, papai e mamãe e outras do gênero continuam presentes, assumindo principalmente na figura de bichinhos de pelúcia sua forma mais marcante nessa turma. Por um lado penso que isso se deve ao fato de algumas crianças já estarem entrando mais na fase do jogo de regras - conforme vimos (cap.1) o que Piaget descreveu sobre a evolução do jogo simbólico quando vai se aproximando da realidade e tornando-se mais socializado - mas isso não justifica a ausência principalmente pelo fato de nas rodas da novidade aparecer constantemente na fala das meninas que quase sempre dizem ter brincado de casinha no fim de semana. Assim, é uma forma de jogo presente em suas vidas fora da escola. Por outro lado, acredito que se deva também à falta de alimento a essa forma de brincar, tanto decorrente da postura da professora, mas principalmente quanto à estruturação e organização de um espaço propício com materiais adequados para que tal brincadeira possa se desenvolver.

Quanto à postura da professora, já a comentamos, mas quanto à importância da estruturação e organização do espaço, a ação descrita acima confirma o que abordamos anteriormente (cap.1) sobre a relação ação-significado no jogo de papéis, sobre a mudança do papel do brinquedo no jogo. Como Usova afirmava, entre crianças menores o brinquedo dirige consideravelmente o tema do jogo e crianças mais velhas atribuem ao brinquedo as propriedades que desejam. Na prática observada, as crianças de fato atribuíram esse papel aos objetos numa verdadeira substituição. No entanto, apesar das diversas substituições realizadas, notamos que as crianças também podem buscar no brinquedo e no material uma correspondência cada vez maior entre o desejado e a realidade.

⁴² Diário de Campo, sexta-feira, 02.12.94

Para Brougère (1995, p.9), o uso de brinquedos é aberto pois a criança dispõe de um acervo de significados e deve interpretá-los conferindo significados ao brinquedo durante sua brincadeira. Para ele, o brinquedo não condiciona a ação da criança, mas lhe oferece um determinado suporte que ganhará novos significados através da brincadeira.

O uso de brinquedos e materiais é altamente estimulante na brincadeira e o próprio aspecto do objeto, a configuração e disposição espacial podem orientar a estimulação para uma determinada direção. Assim, apesar da criança maior prescindir do brinquedo, conforme Usova descreve, concordamos com Brougère quando afirma que *“o brinquedo torna-se em alguns casos, o iniciador da brincadeira, na falta de um ambiente fornecedor de instrumentos de brincadeiras”* (idem, p.81).

Para o autor, a idéia de que a pobreza material implica em riquezas imaginárias da brincadeira é muito questionável, pois a brincadeira infantil em seu conteúdo imaginário e narrativo pode ser grandemente enriquecida com suportes variados e coerentes colocados à sua disposição.

Queremos reafirmar que, apesar de parecerem contraditórias as posições de Usova e Brougère, entendemos que ambas são explicativas da relação criança-brinquedo. As duas questões por esses autores trabalhadas nessa relação foram possíveis de serem por nós observadas na prática pedagógica, Usova ao explicitar a mudança de papel do brinquedo conforme a criança evolui, e Brougère ao atentar para a importância de outras questões além deste papel, tais como ter suportes variados e a organização do espaço físico estruturado como elementos desencadeadores da brincadeira.

No entanto essa questão da importância do espaço físico, da organização do material e da variedade em suportes na brincadeira, dependendo da interpretação pode ser uma “faca de dois gumes”. O atribuir tamanha importância a esses fatores no surgimento e enriquecimento da brincadeira também pode servir para justificar sua ausência quando da falta de “materiais adequados”. Assim, reafirmamos sua importância sem com isso querer dizer que sua ausência deva significar uma atitude

passiva do professor quando da insuficiência desses fatores, pois a brincadeira pode surgir também através de outros caminhos.

Enquanto conversava com a professora, pela primeira vez vi as meninas organizando uma espécie de “canto”, uma casinha no canto da sala. Apesar dos poucos e precários materiais de que dispunham, foi também a partir daquela “velha caixa de brinquedos” que pegaram seus suportes para organizar tal espaço. Fizeram um tapete com um pedaço de pano velho, uma cama com restos de madeira, dispuseram as cadeirinhas delimitando e dividindo o espaço da casa e com uma velha boneca sem roupa e completamente descabelada, brincavam no chão da sala, ouvindo a chuva que caía e entrava em seu repertório como motivo para proibir suas “filhas” de brincarem lá fora ⁴³.

Tal questão nos remete ao que havíamos abordado quanto à importância do espaço e do material para desencadear ações lúdicas e imaginativas, como por exemplo a experiência do “Cantos”. Não que sem isso a brincadeira não aconteça, pois como vimos pelo relato, ela até acontece, mas poderia ter sido amplamente enriquecida com aqueles elementos, fazendo com que sua frequência aumentasse e seu repertório tivesse mais condições de se desenvolver para um brincar mais pleno e rico.

No dia do brinquedo, além da importância desta atividade-rotina em si, as crianças também podem trazer um pouco de vida para a escola, aonde, além de seus corpos, elas também podem levar consigo seus desejos, suas fantasias, seus sonhos e imaginações juntamente com seus brinquedos.

*João Paulo me proporcionou uma agradável surpresa. Chamou minha atenção quando cheguei na sala e vi uma pipa no chão, ao lado dos pés e da cadeira em que João Paulo sentava. Aproximei-me dele e perguntei de quem era a pipa e ele olhou para mim dizendo com a maior naturalidade que era dele, com um olhar maroto e tímido ao mesmo tempo. Perguntei quem havia feito e ele respondeu que tinha sido ele, explicando **Tem que pegar o bambu, corta, amarra o barbante/linha e cola a seda.** Surpresa pela resposta, perguntei se fez sozinho e ele disse que o irmão tinha ajudado a cortar o bambu, mas que ele também sabia fazer*

⁴³ Diário de Campo, sexta-feira, 30.09.94

*sozinho. Continuei a conversa para saber mais, afinal ele tinha 5 anos e já fazia pipas. Quis saber onde ele brincava, se brincava de pipa na escola, e ele foi dizendo Sim, mas perto da minha casa tem um lugar mais legal de soltar pipa, a casa do seu Mauri, mas a gente vai lá escondido, ele não sabe, porque ele não deixa nós ir lá... Enquanto me contava sobre suas aventuras, seus olhinhos brilhavam... e os meus também*⁴⁴.

Agradável surpresa porque não imaginava encontrar a pipa presente na escola, pois seu espaço é o reino da rua, do campo. Achava que, pelas características do brincar com a pipa e devido a suas peculiaridades como espaço e condições de tempo, não poderia encontrar a pipa no reino da escola.

Conversando com a professora, fiquei sabendo que João Paulo é simplesmente fascinado por pipas e que sempre no “Dia do Brinquedo” ele quer levar sua pipa para a escola: *Tive de chegar a proibir ele de trazer a pipa porque dava muita confusão no pátio, que já é pequeno e os outros todos também queriam brincar, e fiquei com medo que estragassem. Falei com a mãe dele para que não trouxesse mais a pipa para a escola, mas não adiantou, pois a mãe disse que assim que João Paulo acorda, no dia de levar brinquedo, a primeira coisa que faz é pegar a pipa, disse a professora*⁴⁵.

Isso tudo é muito revelador e altamente significativo e explica um pouco a entrada da pipa na escola. Parece que a verdadeira paixão pela pipa é mais forte, ultrapassa a rua, entra na escola e transgride a proibição imposta pela professora.

Outro indicativo do pulsar que o brinquedo e a brincadeira permitem sentir é expresso também num dia do brinquedo:

Devido à chuva que caía, vieram poucas crianças para a escola, apenas oito. Algumas crianças brincavam com os brinquedos que haviam trazido e as outras brincavam com brinquedos quebrados e outros materiais que estavam na “velha caixa de brinquedo”, tipo depósito de sucatas. Divertiam-se jogando pedaços de peças uns nos outros, defendiam-se das peças protegendo-se sobre cadeiras e mesas, enfim, iam correndo pela sala. Devido à empolgação destas crianças as outras foram-se aproximando e começavam a entrar na brincadeira...

⁴⁴ Diário de Campo, sexta-feira, 09.09.94

⁴⁵ Diário de Campo, sexta-feira, 09.09.94

Nesse dia estranhei a professora não ter censurado tal “bagunça”...Mas como estava chovendo e tinha poucas crianças ela permitiu que falassem mais alto e que até corressem pela sala (...)

Conforme havia combinado com as crianças no dia anterior, chamei Leandro para me ensinar a fazer o “ratinho” que é um tipo de pipa só com papel e linha e que eles brincam muito. Peguei o papel e a linha e então foi juntando crianças ao redor. Leandro dobrou a folha ao meio e fez um furo em cada dobra amarrando o papel e arcando a folha. Depois amarrou a linha nesses furos e começou a puxar. Maurício, Josué e Ariel logo começaram a fazer o “ratinho” deles. As meninas também começaram a fazer para elas com a ajuda prestativa de Leandro, que ia ensinando a fazer, explicando cada passo. E assim a gurizada começou a correr pela sala segurando a linha para que o “ratinho” pudesse subir.

Estavam muito empolgadas com essa possibilidade de correr na sala, pediam para a professora olhar e até sugeriram correr no corredor, pois lá fora estava chovendo. A professora negou dizendo que já estava na hora de irem para a biblioteca, mandando cada um guardar seu “ratinho”.

*Vendo a empolgação das crianças, a professora olhou para mim e disse **Virou uma atividade, né?** E aproveitando a ocasião, sugeri que fizéssemos tal atividade num outro dia com o restante da turma para que todos pudessem soltar o “ratinho” no pátio. Ela concordou...⁴⁶*

A respeito da “caixa de brinquedo” ter desencadeado uma atividade de brincadeira mais permissiva por parte da professora, este relato expressa um pouco a ambigüidade de tal pensamento:

*Referindo-se à caixa de brinquedos com materiais quebrados e sucatas, a professora disse que...**Deveriam tirar aquilo de lá, pois não serve para nada. Pra que que serve brinquedo quebrado? Pra nada. Eu nem deixo as crianças brincarem com aquelas coisas... a não ser em dias de chuva que vêm poucas crianças para a escola**⁴⁷.*

A partir desse relato foi impossível não lembrar de Benjamin quando aborda o brinquedo, dizendo que “as crianças fazem a história a partir do lixo da

⁴⁶ Diário de Campo, sexta-feira, 30.09.94

⁴⁷ Diário de Campo, quinta-feira, 17.11.94

história". Naquela situação, as crianças fizeram "mil" brincadeiras com brinquedos que, ao olhar da professora, *não servem pra nada*.

Neste sentido, a caixa com brinquedos quebrados, restos de peças e sucatas representam antes o que a professora imagina não ser brinquedo e não aquilo que as crianças exigem de brinquedos. *"...As crianças são especialmente inclinadas a buscarem em todo local de trabalho onde a atuação sobre as coisas se dê de maneira visível. Elas sentem-se irresistivelmente atraídas pelos destroços que surgem da construção, do trabalho no jardim ou em casa, da atividade do alfaiate ou do marceneiro. Nesses restos que sobram elas reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta exatamente para elas, e só para elas. Nesses restos elas estão menos empenhadas em imitar as obras dos adultos do que em estabelecer entre os mais diferentes materiais, através daquilo que criam em suas brincadeiras, uma nova e incoerente relação. Com isso as crianças formam seu próprio mundo de coisas, mundo pequeno inserido em um maior"* (Benjamin, 1984, p.77).

Assim, com a chuva que caía e mesmo sem ter em mente esse pequeno mundo e ao ter deixado as crianças premeditadamente brincarem com a "velha caixa de brinquedos", a professora permitiu que elas encontrassem uma atividade por si próprias definindo um caminho até elas para, a partir disso, irem construindo outros...

Outro momento elucidativo de tal permissão, ou pelo menos da não proibição das crianças encontrarem uma atividade por si próprias, foi num "Dia de Brinquedo":

*Quando cheguei na escola, a primeira pessoa que vejo é João Paulo, todo contente com sua pipa debaixo do braço e quando falei como era bonita sua pipa ele se apressou em dizer **tenho mais duas 'alaranjadas' lá em casa...***

*Durante a entrada para a sala, os alunos maiores iam mexendo com ele dizendo **altos pipão hein, cara!** e João todo orgulhoso ria de mansinho. Quando chegou à sala, sua presença nas mesas foi disputadíssima:*

*Leandro: **João Paulo , senta aqui.***

*André: **Não, fica aqui comigo...***

Luiz Fernando: Hoje é dia do brinquedo? Que pipa hein? Deixa eu ver um pouquinho, João Paulo?

Quando Maurício chegou, João Paulo chamou-o e apontou a pipa com um olhar, sem dizer nada, um olhar cúmplice se estabeleceu e foi mais forte que qualquer palavra, pois os olhos brilhantes e arregalados de Maurício denunciaram seu desejo. (...)

Enfim chegou o grande momento do pátio, onde veria as crianças soltando pipa na escola. Foi uma verdadeira aula sobre pipa que vou tentar traduzir através de parte dos diálogos tão ricos que foram estabelecidos naquele momento de interação. (...)

João Paulo: Pra onde está indo o vento?

Pra lá responderam os meninos apontando com seus dedinhos a direção do vento.

Maurício: Solta na quadra...

Carlos Eduardo: Corre, João Paulo, corre...

E enquanto João Paulo tentava fazer a pipa subir, todos estavam ali ao redor, palpitando, dando dicas, conselhos, ajudando e torcendo para que a pipa subisse. Um segurava a pipa e o outro com a linha enrolada na lata ia puxando para que ela pegasse a corrente como diziam.

Descarrega a linha João, descarrega... Vai, agora. Descarregaaaa...

Solta agora, solta agora, solta agoooraaaa. Vai, vai, vai... soltaaaa...

Ui, vai arrebentar, segura, segura, segura.

E assim que a pipa subiu, a gurizada toda não parava de perguntar, pedir, implorar para soltar um pouquinho ou dar um biquinho, como diziam. Falavam todos ao mesmo tempo, corriam de um lado para outro, enfim, a maior agitação e empolgação.

Deixa eu soltar um pouquinho, João? Deixa? Deixa eu soltar um pouquinho?

Deixa eu dar um biquinho, João Paulo?

Quando então João dividiu com eles a linha, deixando que soltassem um pouco, na vez de Josué:

Ai, ai, ai, o que ele fez..

O Josué perdeu a rabiola...

O maior gelo em Josué que perdeu a rabiola deixando a pipa se enroscar no poste. Mas tiraram de letra e logo conseguiram desenroscar a pipa, consertando e fazendo uma nova rabiola rapidamente.

Josué, todo magoado e sem graça dizia amanhã vou trazer a pipa de meu pai... repetindo seguidamente como se quisesse compensar o estrago e ficava só rodeando os meninos...e por vezes dizia vou dar um facãozinho na pipa dele, vou talhar na rabiola e no estirante...

Interrompidos pelos maiores do primeiro grau que chegaram para ocupar a quadra, as crianças foram para o canto, mas naquele canto não dava para soltar. Ficavam meio por perto da quadra, fazendo do jeito que lhes era possível. A pipa começou a enroscar mais seguidamente. Caía no telhado da escola, na caixa d'água e até mesmo na cerca pois não havia espaço suficiente para correr e fazer a pipa subir. Todos tentavam até que um palpite decisivo:

Deixa o João soltar que ele já bota ela lá em cima...

E a gurizada continuava o assédio, dizendo

Tu não vai deixar eu soltar?

João: Eu vou deixar, só deixa eu empinar

Ih...rasgou tudo, rasgou tudo, João...

João: Rasgou mas voa, já soltei na chuva...mas era uma pipa de plástico.

Luiz Fernando: João Paulo... deixa eu soltar um pouquinho que eu deixo tu brincar com o Jiraya

João Paulo: É fila, é fila pra soltar

Diante da dificuldade em deixar a pipa no céu, pois quando um conseguia empinar e ia passar para o outro soltar, ela logo descia.

Luiz Fernando: Pipa? Pipa é assim mesmo, nunca sobe. O meu pai fez uma esses dias, tudo bem certinho e ela nem voou...

Então comentei com ele o porquê de a gente ver tantas pipas no céu...

Luiz Fernando: Minha? Minha não, só se for a do João Paulo...

Iupi, iupiii, a quadra, a quadra liberou...

E correram novamente todos para a quadra.

Josué: O Maurício quer pegar a pipa do João

Maurício: Aquele que pegar é dele...Só peguei a linha, mas eu queria pegar a pipa e a linha também.

Quando perguntei a João, ele disse que Maurício estava treinando, pois havia amarrado uma pedra na linha e jogava na linha da pipa para que esta caísse e então ele pudesse pegar. Indaguei se isso não dava briga e Ana Paula, uma menina do segundo ano que estava lá ajudando as crianças, disse que não pois eles haviam apostado antes.

Maurício: Peguei, peguei a pipa

João Paulo: Não faz mal, tenho mais duas lá em casa.

Como a pipa estava meio rasgada, João e Maurício resolveram consertá-la ali mesmo e saíram atrás de cola perguntando aos colegas:

João Paulo: Tem cola?

Josué: Daqueles tubinho pequeno?

João Paulo: Bem desses que eu tô precisando pra fazer pipa lá em casa

Tesoura conseguiram com a diretora e papel de seda com um menino que estava do lado de fora do muro da escola vendo-os brincar .

E então começaram a consertar a pipa. Recortaram o papel, colaram e encaparam na mesma armação, ouvindo inúmeros palpites do tipo

A cordinha tá frouxa, não pode deixar assim aqui. Ah...ali pode, ali não tem problema.

E discutiam também a respeito da estética, pois tinham conseguido folhas com diferentes cores.

Põe um lado de cada cor, vai ficar bem legal

Ah não, deixa de uma cor só...

Ah, então não vou querer.

Assim fica mais bonita...

E como não dava mais tempo para terminar a pipa , levaram para a sala de aula com o intuito de terminar depois do almoço. Só que depois teve a biblioteca e então a pipa teve que ficar inacabada...

Das meninas, só Mariana foi soltar um pouco de pipa, as outras ficaram brincando no parque.

Não sei se devido ao fato de a professora ter saído mais cedo e perdido esta grande oportunidade de ver tal cena, se foi sua ausência que possibilitou esse espaço, não tenho bem certeza, mas uma coisa é certa, hoje as crianças brincaram e se divertiram pra valer. (...)

Foi lindo, fantástico e fiquei superfeliz de poder ter acompanhado um pouco de perto uma “história” tão legal, tão rica. E quando perguntava aos meninos por que eles gostavam tanto de brincar de soltar pipa, diziam que gostavam porque é legal, é bom, até que João Paulo definiu o sentimento coletivo dizendo

É legal porque a pipa fica lá no alto... e a gente fica olhando, brincando com ela...⁴⁸

Isso expressa, traduz e reafirma, em outras palavras, o que Piacentini ressalta sobre o “olhar para o infinito” do menino que solta pipa. “Se é mais em agosto que o céu da Ilha fica pontilhado de pandorgas, encontramos durante todo o ano, às vezes num único menino que projeta no seu silêncio um mundo de tantos homens e mulheres, o milagre do sonho que sobe sem limites, conduzido pelo olhar, para o infinito azulado. O fio que tece este sonho que liga as mãos de uma criança ao colorido movimento da pandorga traça quantos mundos, quantas idéias, quantas imagens, quantos silêncios que dizem quantas histórias?” (Piacentini, 1995, p.236).

A cena nos faz pensar que, em alguns casos, a “ausência” de uma estruturação de brincadeiras e propostas resultou numa fantástica atividade, onde as próprias crianças foram sujeitos atores. Tal envolvimento na atividade exalou energia, vibração e sobretudo um sentimento de alegria que tomou conta dos meninos.

Conforme pudemos constatar a partir de tal atividade, o brinquedo, do ponto de vista do desenvolvimento da criança, realmente trouxe vantagens sociais, cognitivas e afetivas na medida em que, segundo Vygotsky, criou uma Zona de Desenvolvimento Proximal. Como vimos anteriormente (cap.2), nessa situação de

⁴⁸ Diário de Campo, sexta-feira, 25.11.94

brinquedo a criança se comportou além do comportamento habitual de sua idade, agindo em alguns momentos como se fosse maior do que era na realidade. Nessa situação da ação, não só na esfera imaginativa, houve uma criação de intenções voluntárias onde a formação dos planos da vida real e outras motivações apareceram e se concretizaram no brinquedo, caracterizando o que o autor chama de uma atividade condutora, que determina o desenvolvimento da criança.

Quando a atividade é de fato significativa para a criança - onde elas possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem, estabelecendo vínculos substantivos e não arbitrários entre o conteúdo aprendido e seus conhecimentos prévios - como parece ter sido, ela torna-se um sujeito ativo - que cria condições, se organiza, resolve problemas, discute, coopera em função de um objetivo comum.

Também pudemos observar nesta atividade que, de acordo com o que Kishimoto ressaltou (cap.2), se os brinquedos são sempre suportes da brincadeira, sua utilização criou momentos lúdicos de livre exploração em que prevaleceu a incerteza do ato e não visou outros resultados que não fosse a ação de brincar.

Assim, as situações de brincadeiras por nós presenciadas no cotidiano escolar ocorreram no Dia do Brinquedo, ainda que tenham acontecido pela ausência de propostas estruturadas, reafirmando os critérios do jogo e apontando elementos para a importância de se alternarem atividades espontâneas com atividades dirigidas, para enriquecer ainda mais o brincar.

Quintal

Roseana Murray

No fundo do quintal,
amarelinha,
esconde-esconde,
jogo de anel,
um amor e três segredos.

No fundo do quintal,
passarinhos,
tesouros,
piratas e navios,
as velas todas armadas.

No fundo do quintal,
casinha de boneca,
comidinha de folha seca,
eu era a mãe, você era o pai.

Quando não existe quintal,
como é que se faz?

CAPÍTULO IV

BRINCADEIRAS ONTEM E HOJE : UM PASSAPORTE PARA A IMAGINAÇÃO

4.1 As brincadeiras infantis em Franklin Cascaes nos dias de hoje

Ainda que entendamos cultura como modo de vida global, uma teia de significados, representações, conhecimentos, atitudes e valores compartilhados e as formas simbólicas em que são expressos, a heterogeneidade cultural de nossa sociedade faz com que estas dimensões se complexifiquem. Assim, falar de aproximação com a cultura luso-açoriana significa também pensar que, apesar de sua predominância na Ilha de Santa Catarina, ela também incorpora influências outras, tais como indígenas e negras¹.

Nesta dimensão cultural da brincadeira, onde o particular aponta para o universal, entendemos que cada cultura traz sua herança do passado, mas os significados se modificam e as manifestações históricas também são conjunturais. No entanto, para nos auxiliar a entender a construção de significados que permeia a relação do lúdico com a cultura e perceber as múltiplas formas em que o brincar se manifesta, recorreremos a Franklin Cascaes (FC) como ponto de partida, pois em sua

¹ Cascaes registrou a presença dessas diferentes culturas no imaginário ilhéu e Piacentini identificou a herança cultural luso-açoriana, negra e indígena nas brincadeiras infantis esculpidas por Cascaes entre as décadas de 40 e 80 (Ver "Fragmentos de Imagens de Infância" p.235-291).

obra (histórias, desenhos, esculturas e outros)² temos a possibilidade de encontrar construções de significados que são dotadas de passado e presente, de memória, de esquecimento, de sensibilidade, de experiência, de sistemas imaginários fantásticos que certamente ainda povoam nossas mentes e corações.

E é inserido na magia, poesia, mito e imaginação que é a obra de Cascaes que abordaremos parte do universo das brincadeiras.

Assim como a atividade das pessoas e suas relações são muito variadas, também são muito variados e mutáveis os temas dos jogos, que se diferenciam conforme a época histórica, segundo as condições sócio-históricas, geográficas, domésticas e culturais da vida em que as crianças praticavam os diversos jogos com suas mais variadas temáticas.

A compreensão da brincadeira e o sentido lúdico de cada povo dependem portanto do modo de vida de cada agrupamento humano em seu tempo e espaço, emergindo a imagem que se faz da infância, seus valores, costumes, atividades e brincadeiras. E apesar de existirem as brincadeiras tradicionais que se perpetuam na história pela universalidade presente, elas também evoluem ao ritmo das representações culturais que veiculam, num processo extremamente dinâmico onde a conservação e a mudança fazem parte de sua estrutura.

No entanto, juntamente com a especificidade de determinados jogos, também está presente uma certa universalidade de temas e valores encontrados nas mais diversas sociedades, apontando o brincar como uma atividade singular e universal ao mesmo tempo. As modalidades lúdicas não permanecem imutáveis através dos tempos, pois o brincar se constitui na interação de diversos fatores que também vão sendo transformados pelas ações dos indivíduos, suas representações e produções culturais e tecnológicas, numa contínua relação permanência-mudança. Conforme ressalta Friedmann (1992, p.71), se historicamente o conteúdo social da brincadeira muda através dos tempos, a essência da brincadeira raramente se altera, onde o jogo da criança responde sempre às mesmas características lúdicas dentro de cada faixa etária.

² Ver anexo 2.

E as brincadeiras tão singulares do patrimônio lúdico cultural da Ilha que foram registradas por Cascaes conduzem, inevitavelmente, para sua dimensão universal.

Manifestações às vezes tão singulares, específicas e localizadas chamam a atenção pelo caráter universal que também revelam, pois quando falamos das brincadeiras em FC, temos em mente que esse trabalho aponta para o pensamento local dos jogos e brincadeiras, que também possuem o caráter universal dos jogos tradicionais infantis. Assim, nestas brincadeiras locais, que são também “*fragmentos do mundo da infância*” (Piacentini, 1995, p.15) percebemos que algumas possuem uma conotação universal muito presente, como se fosse uma “resposta” local de caráter universal.

Essa relação universal-singular, totalidade-particularidade, aparentemente oposta mas também indissociável, se dissolve, para Benjamin, na medida em que busca as “insignificâncias”. E o que é insignificante para ele? É o singular, o concreto. Dando atenção ao singular, Benjamin busca reconciliar o universal e o particular. É como se num fragmento, numa obra, num objeto, num individuo, numa insignificância se encontrasse o “todo”- recuperando o universal no singular - o particular múltiplo.

Foi essa relação particular e múltipla que observamos na obra de Cascaes. Ainda que com variações quanto à forma, sua particularidade inevitavelmente aponta para a universalidade. “*De imediato constatamos que as reproduções dessas brincadeiras, consolidadas na ‘experiência coletiva’ através de imagens da terracota, repetem a história de um passado pleno de significações. Como ‘mônada’, apanham a história inteira como presente e ‘são parte de um universo que ainda está aqui, agora’*” (Piacentini, 1995, p.231).

No álbum: “As brincadeiras infantis e criança-trabalho na obra de Franklin Cascaes”, Piacentini selecionou as figuras infantis acompanhando os pais no trabalho, nas festas religiosas e também nas festas bruxólicas. No entanto, no álbum utilizado na pesquisa, estão contemplados somente a criança e o trabalho pela proximidade com as brincadeiras.

Piacentini ressalta que “ao fazer o registro de época através das estatuetas de argila, a partir dos anos 40, Cascaes transportou para os nossos dias a mesma magia, renovada no olhar que olha e vê, reconhece e relembra, se diverte e se apaixona pelas brincadeiras de uma infância passada mas tão presente no cotidiano de nossas crianças e de nossas mentes. Memória de uma geração, faz o milagre de, ao transpor épocas, responder ainda à chamada diária de inquietas ou silenciosas mas sempre alegres crianças” (idem, p.235).

A autora destaca algumas imagens, versando sobre “(...)a curiosidade infantil, mesmo para aqueles com olhar e estrutura de pensamento já formados em brinquedos eletrônicos, tem a possibilidade de se derramar e expandir numa às vezes não mais familiar mas sempre saudável expressão de uma interioridade que se projeta na força da magia anunciada nas bolinhas de vidro ou no batizado de boneca, nos carrinhos de roda ou na perna de pau, no menino-boi que toca o engenho de farinha de mandioca ou no cavalinho de bambu. Quem - ao ver as figuras no cenário que o artista montou para contar das pandorgas da Ilha - não lembrará dos meninos que circulam ilhas e continentes, porque circulam a vida, soltando brinquedos que cortam o céu azul, enfeitando o mundo e alegrando os corações de todos os que ainda levantam o olhar em direção ao infinito? (...) Se ali são os meninos os protagonistas centrais do cenário (...), a presença da menina está marcada na ciranda de rodas, ao lado do menino. Mas é ela quem está no centro da roda(...) . Se é este exercício perceptivo que está presente em todas as imagens (e poderíamos explicitar todas elas), chama também a atenção o fato de que não só o que aparece revive na lembrança e faz com que tempos distintos convivam num mesmo momento, mas são estas presenças que trazem à memória as brincadeiras e os brinquedos ausentes, os que não foram reproduzidos por Cascaes. Mas eles estão ali, juntos: a hélice de lata lembra outros cataventos, a ciranda de roda lembra a ratoeira, o passar o anel, o chicotinho queimado, o carrinho de rodas lembra outros de nossa infância, o cavalinho de folha de palmeira lembra a folha de coqueiro que despencava morro abaixo e nós ali, com o coração na boca, sentindo a força da velocidade no vento que chicoteava o rosto e os cabelos ” (idem, p.236).

Brincadeiras ontem e hoje : com a palavra, pais, professores e crianças

Associando memória, fantasia e imaginação, na seleção do álbum, nossos olhos percorrem as brincadeiras³ e sugerem comentários dos mais diferentes tipos e a partir das diversas perspectivas: dos pais, dos professores e das crianças.



- **Menino jogando pião** : pião de corda que ao enrolar a fieira enrolava também a magia que esconde e mostra a habilidade deste coreógrafo e seu bailarino.

O pião...eh...esse é conhecido, brincava pouco com isso. Oh...brincava, quebrava, ficava girando o tempo todo

Pai de Carlos Eduardo

A gente fazia um círculo pequeno que se chamava cadocha, nome até que quase ninguém conhece, só quem jogou. Na cadocha, o pião ficava Se jogava ele no centro desse círculo e ele ficava girando, quando ele acabava de girar, ele tinha que correr - que ele corre né? - pra fora desse círculo. Se ele não conseguisse ultrapassar o círculo, então ele ia pra cadocha, que ficava no centro

³As fotos das brincadeiras são de Sérgio Paiva e pertencem ao acervo de Telma Anita Piacentini e da autora.

desse círculo central, e quem tava de fora, jogava no meio pra rachar. Tirar ele de lá e até se possível rachar, por exemplo, quem conseguisse tirar, rachar o pião do outro, era uma vitória, como fazer um gol no futebol, e rachava mesmo, tinha uns que tinham ferrão grande. Ou então, ajudar aquele mais amigo, sim, porque todos que estavam ali eram amigos...então tentava bater de lado pra tirar né? Se saísse daquele círculo já tava fora. Uma brincadeira assim... eu até hoje sinto saudades disso, porque eu adorava. É difícil encontrar pião com esse cordão - fieira, que é como a gente chamava esse fio.

Eu me lembro que faz bastante tempo, na casa da minha avó no Saco Grande, eu subia num muro e fazia assim, como se coloca um laço no pino, o pião tem um pino e se coloca um laço até embaixo, puxa o fio até embaixo, até perto do ferrão e começa a subir, enrolando um do lado do outro, e sobe enrolando. Eu fazia ao contrário, o inverso, porque tava tão treinado e botava esse laço embaixo do ferrão, trazia até em cima e enrolava e soltava, e ele, em vez de girar no chão, girava nesse laço. Aí já era um aprimoramento, e quem conseguia...

Professor de EF

O pião... ahã. Ah , eles não brincam muito de pião não. Nunca brincou

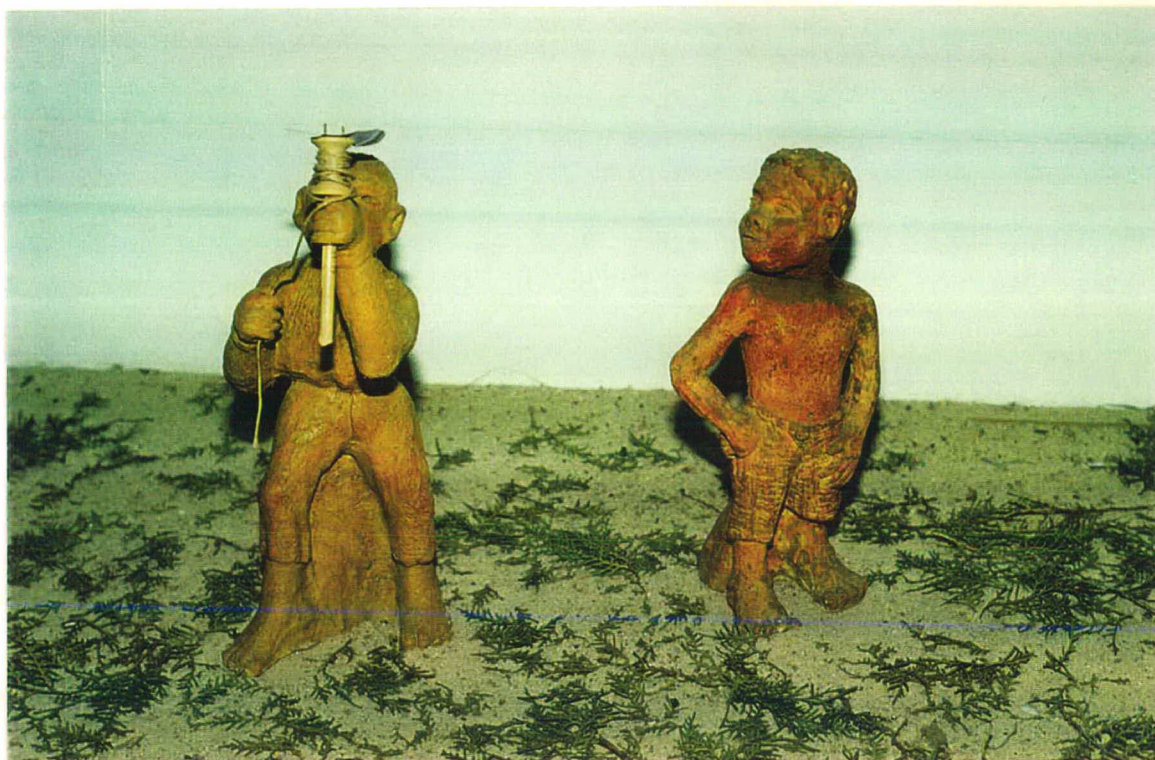
Mãe de Leandro

Eu tenho pião sem cordinha

João Paulo

Eu tenho pião e cordinha

Carlos Eduardo



- **Menino jogando hélice com carretel** : segurando a corda que faz a hélice girar e voar pelos ares, a criança vai demonstrando sua engenharia.

Ah, conheci. Ih, eu cansei de brincar com isso

Pai de Carlos Eduardo

Hoje em dia quase não se vê menino soltando hélice. A minha infância foi repleta de coisas desse tipo assim, não tinha opção. Tenho 36 anos, então imagine Florianópolis, há 20, 30 anos atrás, não se tinha um comércio com opções. Nosso comércio até hoje é fraco, então tinha que ter bastante criatividade, da necessidade até. Hélice de carretel meu pai não gostava muito que a gente soltasse isso aqui não, ele achava perigoso. Isso aqui a gente fazia de lata e meu pai sempre brigava, mas eu cheguei a fazer algumas vezes e essa hélice subia, se puxava no carretel ou puxava no cordão que também se fazia e isso aqui levantava

Professor de EF

Eu faço o carretel. Bota o pauzinho, duas coisinha no carretel, enrola e solta, daí vai voando. Quando acaba a linha, cai

Carlos Eduardo



- **Meninos empinando pandorga:** com detalhes deste ritual mágico, o artista mostrou aquele que olha a pandorga no ar, aquele que chora a pandorga rasgada e aquele que oferece sua pandorga ao amigo que chora . Impressionados pela essência do gesto e da emoção captada, tal sensibilidade vivifica ainda mais uma brincadeira tão cheia de vida.

Eh...isso aí dava pouca briga com isso. Arreventava daí a gente ia pegar, a criança chorava, fazem bem como essas coisas aí que a gente tá vendo

Pai de Carlos Eduardo

A pipa ele gosta muito, eh... enche o saco. Agora ele não brinca mais porque enche muito o saco...rasga muito.

Mãe de Leandro

Eu sei fazer, eu tenho mais do que seis

João Paulo

A pipa que eu faço não sobe

Luiz Fernando

Tem pipa de duas e de três varetas. A de três é melhor

Josué

Eu solto pipa com meu tio, com a minha prima e com a minha irmã

Daiana

Eu fiz muita pipa...mas nessa época já morava no centro e lá era difícil conseguir bambu. Bambu era objeto raro. A linha que se usava, a linha 10. Tinha também os barrelotes, que se chamava, que são essas formas aqui retangulares, que é uma forma de pandorga. Pandorgas são as várias maneiras, tinha a pipa, o papagaio, o periquito. O papagaio usava uma rabiola, o periquito não, era uma vareta que dobrava tipo um urubu, um pássaro e poucos conseguiam acertar porque a vareta tinha que ter uma curva pra depois ela ter elasticidade e às vezes ficava meio pensa, aí a gente pendurava uma fita do outro lado, compensação. E os barrelotes a gente soltava com barbante, era mais resistente e a rabiola, o rabo era feito de pano e da pipa era de papel amarrado na linha. Isso até hoje tem muita criança que brinca. Em Florianópolis tem um morro ou um grupo Tico-Tico que faz um trabalho de festival de pandorgas há muito tempo já e isso ajudou a manter na memória do pessoal, ali no aterro da Baía Sul. Para empinar também, muitas vezes um segurava e o outro puxava. Hoje em dia, se tem vento, tu vai num lugar soltando e ela vai escorregando da mão sozinha. No Saco Grande onde eu vivi minha infância, tinha bastante campo, espaço plano e quando não tinha muito vento e queria soltar pandorga, um segurava na pandorga e cerca de uns 30, 40 m o outro ia soltando a linha, aí ele vai correndo e de repente conseguia com um vento razoável depois de pegar uma altura. Muitas vezes não tinha vento nenhum e eu ficava correndo pelo campo assim

Professor de EF



- **Menino brincando com pernas de pau (Andas):** o equilibrista que num plano mais alto eleva consigo os nem sempre equilibrados desejos de brincar.

Já brincou de perna de pau. O ano retrasado meu marido fez uma mas ele não conseguiu né? A gente segurava mas

Mãe de João Paulo

Isso aqui eu andei bastante. Depois de um certo tempo a gente vai criando uma facilidade. Esse meu pai fazia pra mim, ele fazia bem alto e pra embarcar tinha que subir num muro. Até uma certa altura tu põe o pé e segura, bem como ele tá segurando mesmo, bem como mostra aqui assim. Depois isso se torna uma facilidade que eu andava de um lado pra outro, e acho que até hoje, eu tenho quase certeza que se tiver uma perna de pau eu ando. É mais ou menos como andar de bicicleta, é gostosíssimo, eu tive várias, não foi uma só. O difícil é esse apoio aqui, sustentar... ainda mais que a gente enchia de pregos

Professor de EF

O meu pai fez. É facinho de fazer, é só pegar o pau pequeno, subir encima e fazer

Naiara

Eu faço a minha com escada

Josué



- **Menino brincando com cavalinho de bambu:** a particularidade do bambu não deixa de apontar para a universalidade deste nosso velho e conhecido brinquedo.

Ah, meu marido sempre faz, inclusive quando faz o cavalinho tem que fazer uma espada, fazer a cabecinha... não dava conta, uma vez ele fez uns seis desse aí

Mãe de João Paulo

Cavalinho de bambu, nós chamava de cavalinho de pau, mas era feito de bambu. Tudo direitinho, talvez aqui não apareça, mas tem um tipo de orelha que

os mais detalhistas faziam, tudo direitinho, supercerto, nariz, boca... e ficava bem caracterizado o cavalo mesmo. Eu brinquei muito.

Professor de EF

Ah, isso é só pra menino

Wanessa

Pra menina também, eu e minha irmã brincamos

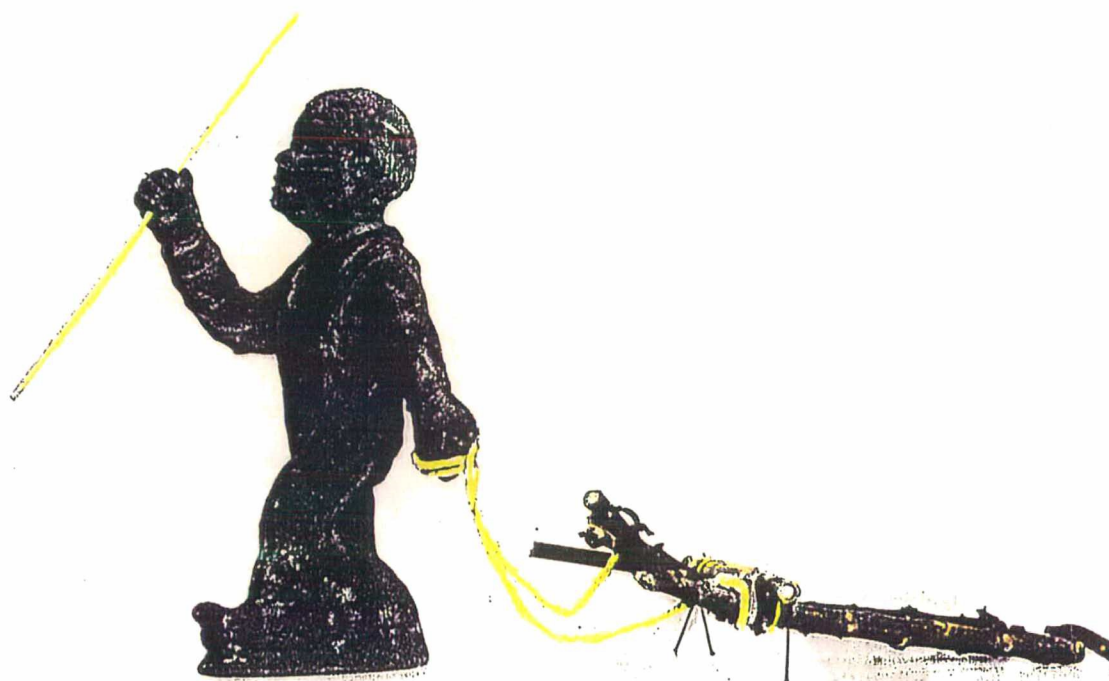
Daiana

Eu brinco com cavalinho de cabo de vassoura

Ana Paula

Eu ando com cavalo de verdade. Eu tenho dois cavalos

Carlos Eduardo



- Menino puxando parelha de bois de ramas de mandioca : a especificidade aqui revelada indica também a “imitação” do trabalho.

Ah isso aí tudo nós fazia, tudo, tudo, tudo

Pai de Carlos Eduardo

Eu não cheguei a brincar disso daí mas eu vi. É bem do interior, Rio Vermelho, Rio Tavares... onde se concentram os engenhos de farinha

Professor de EF

Eu só vi boi de verdade

Maiara

Tem uma brincadeira que eles costumam fazer no horário de pátio e tem relação com isso. Eles usaram uma corda de pôr no pescoço do outro, como se o outro fosse um cavalo ou um boi, e eles vão puxando “eh, eh, eh...” Essa é uma brincadeira muito comum.

Professora do Nei Canto da Lagoa



- **Menino empurrando carrinho de madeira com roda de carretel** : a imaginação viaja através da roda de carretel que agora não mais carrega a linha que tece a roupa e sim o sonho que a criança costura na sua brincadeira.

Isso aí ó, isso aí nós fazia uns carrinho de madeira. Pregava uns pauzinho aqui assim ó, e andava com eles assim é . E quando não era desse aí, era de uns carrinhos de lata - a gente enchia a lata de areia, botava um cordão no meio e saía correndo e fazendo barulho. Os únicos brinquedos que a gente tinha no final do ano, era só assim, a gente que fazia

Pai de Carlos Eduardo

A brincadeira dele era diferente. Com a vela. Com um pedacinho de vela e uma borrachinha, aqui no meio do carretel de linha e amarra aquela borrachinha, passa por dentro daquele rolinho e amarra na ponta e a vela ali e outro pauzinho maior e vai enrolando aquela mangueirinha que tem enrolada nele, daí ele anda sozinho. Meu irmão fazia e meu filho de 13 anos fazia pro João Paulo

Mãe de João Paulo

Tinha várias formas de fazer isso aí. Eu usei com carrinho comum que empurrava e dava mais mobilidade, a haste já era grudada e até se analisar em termos de educação, talvez um brinquedo de carrinho melhor que tinha porque não ficava com a coluna em posição errada, ficava assim, retinho, com a postura firme

Professor de EF

O irmão do João Paulo faz pra gente

Carlos Eduardo

Não é bem assim o carrinho. Não é de roda de carretel

João Paulo

Eu brinco com carrinho de roda de plástico também

Gefferson



- Menino empurrando roda de aro com gancho de arame : brincadeira tão antiga que nos transporta para um tempo que quase não existe mais.

Olha, quando eu era pequeno eu brincava muito com esse aro. Era a gente mesmo que fazia porque naquele tempo era bem mais difícil né

Pai de Josué

Ah, meu irmão brincava disso aí

Mãe de João Paulo

Esse é outro brinquedo que nós fazia . Isso era feito com cabo de madeira, fácil de pregar e embaixo encaixava com um arame na madeira, daí empurrava, encostava e manobrava em qualquer lugar. Depois de um certo tempo, cria uma habilidade e a gente fazia uma série de caminho: passar por baixo, dar voltinhas em cima de muretas... O domínio é grande e dá pra fazer um monte de coisas e eu fazia tudo isso, eu posso dizer porque eu fazia. Uma coisa que eu também

tenho quase certeza de que faria hoje, em função do grande tempo que eu fiz e de tanto que eu brincava, de tanto que eu gostava

Professor de EF

Eu só vi nas historinhas, nos livrinhos , gibi

Naiara



- **Menino puxando zorra com bois de banana e roda de laranja** : os elementos da natureza presentes nos brinquedos e brincadeiras, alimentando, assim, um pouco da fome insaciável de brincar.

Só que a gente não usava a zorra, era com um cordãozinho, mas fazia do mesmo jeito, fazia com a bananeira

Pai de Carlos Eduardo

O meu primo tem

João Paulo



- Menino empurrando carrinho de roda de madeira : e a roda se fez carro e conquistou seu lugar na infância.

Só que o nosso alguns fazia de madeira, outros de latinha, pregava a latinha na madeira e saía brincando

Pai de Carlos Eduardo

Esse tipo de brinquedo também se fazia muito, como o mercado não oferecia nada, quase nem tinha o que comprar, então a gente criava. Esse eu também brinquei, com roda de madeira, só que brinquei menos, aqui tinha que girar na tua mão porque a roda só ia pra frente, não tinha mobilidade. Eu brinquei, mas não tinha muita graça pra mim

Professor de EF

Eu faço desse aí com lata

Maurício



- **Menino brincando de cavalinho de folha de palmeira** : embalada pelo vento, a folha não mais presa na palmeira embala agora um “galopar” que “sacode as crinas do cavalo” seguradas pela mão do menino e, assim, o conduz a mais uma de suas aventuras

Só cavalinho com bambu

Mãe de João Paulo

Já vi e já brinquei com minha amiga

Naiara

Eu brinco em casa e em cima da árvore

Carlos Eduardo



- Menino brincando com carrinho de duas rodas de madeira : empurrando o carrinho, o menino vai guiando suas mais secretas caronas.

Esse é mais gostoso de brincar porque tem mais mobilidade

Professor de EF

Eu cortei o carrinho e brinco como caminhãozinho

Gefferson



- **Meninos jogando bolinha de vidro (As brincas e as veras):** o fascínio deste jogo com suas múltiplas regras retrata o ritual interativo que se estabelece, contemplando o menino agachado jogando e o menino com as bolinhas de vidro na mão.

Eh... isso aí é que dava rolo, isso aí é que incomodava. A gente perdia depois queria a bolinha de volta, eles não dava, brigava tudo...

Pai de Carlos Eduardo

Esse eu sinto saudade até hoje, jogar bolinha de vidro. Tem uns que chamam bolinha de gude, mas aqui a gente chama bolinha de vidro. Esse círculo que tem aqui, a gente fazia e no centro esse outro aqui chamava de bóca - era um orifício que se fazia no chão e jogava. Depois, se conseguisse alcançar a bóca, poderias tirar as pessoas da roda e essas pessoas também tinham que tomar cuidado, porque elas tinham que chegar também. Se tu chegasse na bóca primeiro e tirasse - toche, que se chamava a batida de bola, ou quando a batida era fraquinha, tochinha. Não sei se tu já não ouviu esse termo no futebol, uma batida leve, porque era o toche da bola. Toche da bola se fosse forte tirava pra

fora do círculo a bola, aquela bolinha era tua ou dependendo da forma de aposta, valendo dois, quatro. As que tinham mais bolinha diziam “ó, cada tirada de círculo vale 5 bolinhas”. Era combinado antes mas muitas vezes o tempo fechava - era um local onde a coisa pegava fogo, um não aceitava, às vezes tinha um espertinho que daí complicava. Mas... não tinha grandes problemas. Então as pessoas que tavam chegando também tinham que cuidar. Elas tavam chegando mas tinham que cuidar também de quem já chegou primeiro porque ele poderia jogar lá, então ele tinha que ir cuidando até chegar ali, não ia direto. Era uma forma de controle. Uns prendiam a bolinha aqui no polegar e outros jogavam assim com o polegar impulsionando a bola. A gente tinha sacos de bolinhas que se costurava pra pôr no bolso, e quando o cara tava em alta, ele carregava aquele saco cheio de bolinhas...Tinha até coleção de bolinhas, tinha uns que chamavam carambola porque era parecida com a fruta, olho de gato também. Tinha bolinha de várias cores. Essas eram coisas de coleção, eu guardei anos uma dessas aí e nunca botei em jogo. Aqui, o detalhe do menino, a posição - ele conseguiu caracterizar bem. É bem assim como mostra aqui, o menino agachado jogando, a posição da mão, do polegar em relação à mão. Um jogando com uma mão e segurando o bolso com a outra, porque quando a gente se agachava, aquele bolso cheio incomodava e então ficava com a perna bem assim. Pode ver aqui, parece que a perna tá meio de lado, com o bolso cheio, pesado.

Professor de EF

Sim, brinquei de bolinha de gude, de perder muita bolinha na brincadeira. Eu era muito ruim, nunca acertava aquele buraco.

Professora do Nei Canto da Lagoa

A bola de gude eles adoram mas são impedidos pelos pais, porque acham perigoso, podem engolir. Eu trouxe a bolinha de gude de novidade na roda e então fizemos de argila. Colocamos no forno, algumas não precisaram porque eram menores. Fizemos a contagem, a divisão, mas depois as mães começaram a reclamar. Na hora da saída, quando os pais até pediam emprestado e eu deixava

levar mas não retornava e no outro dia as mães diziam: eu não quero eles brincando de bolinha de gude

Professora do Nei Santo Antônio de Pádua

Bolinha de vidro eu não gosto que eles brinquem, principalmente o pequeno. O outro eu não ligo porque ele é maior

Mãe de Leandro

Alguns tipos eu sei jogar...aqueles que tem que fazer um buraco

André S.



-Batizado de boneca : o ritual religioso também presente na brincadeira de boneca.

A minha filha não faz não, eu já fiz várias vezes. A gente brincava de batizado de boneca. Pegar a roupinha, a gente fazia a roupa de café, porque tinha café onde a gente morava. Então a gente pegava aquela palha de coqueiro, aquele fiapinho do meio que a gente cortava e fazia um picote no meio daí emendava aquelas pontas da folha de café e fazia a roupa, bolsa, sapato - o sapato era só em cima. E daí a gente se vestia toda. Pegava café, vergamota, botava as vergamotas naquele fiapinho de linha ou cipó que a gente achava e fazia que era a comidinha e enfeitava toda

Mãe de João Paulo

A Daiana brinca muito de boneca ainda. Ela pega as boneca dela, enrola um pano e vai... bola, bicicleta. Mas ela adora mais é boneca, casinha, papai e mamãe, adora

Mãe de Daiana

Que é isso? Batizado eu não brinco. Só de boneca, bastante. Tenho dois cestos cheios

Naiara

Eu brinco de boneca, batizado não

Mariana

Eu brinco de boneca, casinha com as meninas

Ariel

Eu não sou menina pra brincar de boneca. Boneco sim

Carlos Eduardo

Não brinco, só menina que brinca. Jiraya sim

Luiz Fernando

Brincam de casinha porque nunca tem menino disponível pra ser o pai. Eles vêm com aquela coisa de casa, mas tem que brincar junto com menina, brincar de boneca. Isso tá muito forte nelas e eles já estão mais liberados, começam a se pintar de palhaço... aí alguns dizem “mariquinha”, aquele que se pinta é “mariquinha”. Então tava aquele conflito entre eles e na verdade eles já estão esperando isso e não dão mais bola. Eu tenho colocado isso pras mães, mas os meninos brincam mais é de carrinho mesmo

Professora do Nei Santo Antônio de Pádua



- Ciranda de roda : e quem não conhece ?

A gente brincava de roda, essas coisas. Agora não tem mais nada disso

Mãe de Luiz Fernando

Quando a minha filha brinca de roda aqui em casa, às vezes eles também brincam

Mãe de João Paulo

Brincava de roda-cotia. Gostava de brincar, cantar

Mãe de Gigiane

Principalmente a ratoeira, é uma coisa que eu sinto que eles têm vontade de cantar. Eles cantam assim, inclusive quando a gente vai passear. A linda boneca... essas cantigas assim que até resgata uma coisa que é diferente.

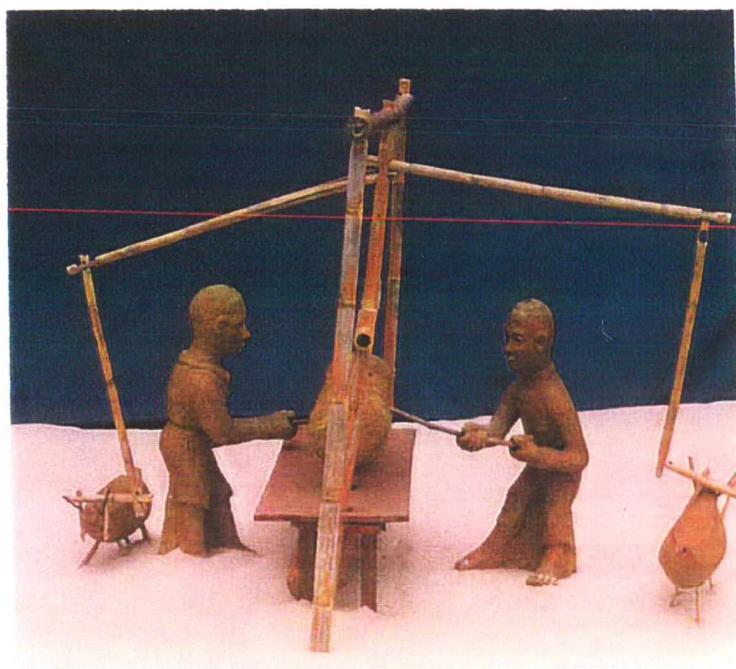
Professora do Nei Santo Antônio de Pádua

Ah, todo mundo conhece e brinca disso daí

Mariana

A gente brinca um monte. Aqui na escola, em casa, rua...

Daiana



- Meninos brincando de engenho de açúcar de cana : o “menino do engenho” presente nesta doce tradução.

Isso aí eu não me lembro. Acho que é mais no interior, né?

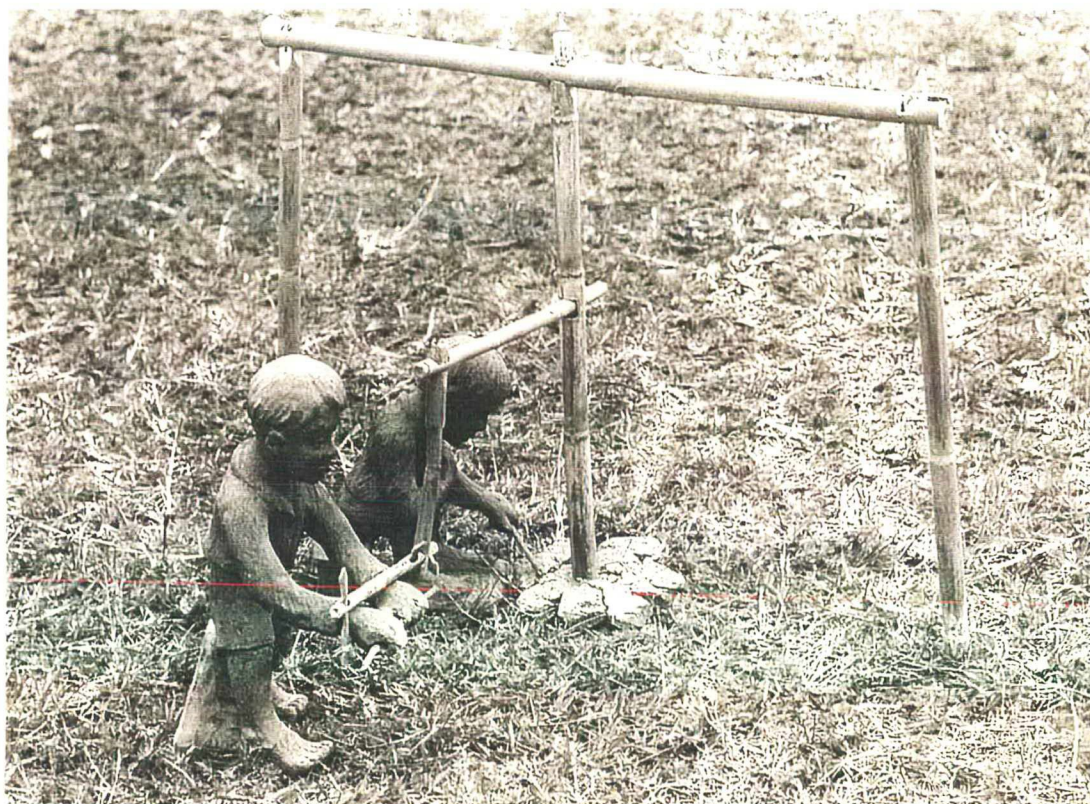
Pai de Carlos Eduardo

O açúcar vem da cana 'memo'

Josué

Na casa da minha vó na Palhoça tem

Gefferson



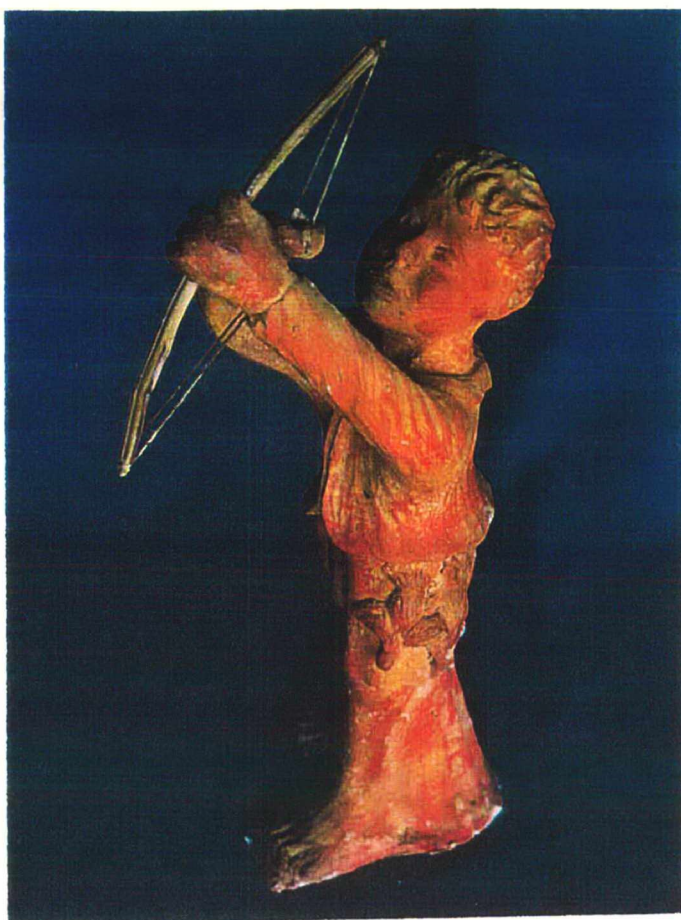
- **Menino brincando de fabricar farinha de mandioca:** mais uma vez o mundo das relações sociais de trabalho claramente representado no lúdico infantil.

Eu nunca vi brincar assim , devia ser brincadeira de quem morasse próximo de um engenho, mas eu tive alguns contatos

Professor de EF

Como é que brinca agora?

Wanessa



- Menino brincando de caçar passarinho com bodoque e bola de barro : a “maldade” revelada e vingada no gesto captado.

Isso aí nós brincava muito, oh...Essa flecha aí, brincava bastante mesmo

Pai de Carlos Eduardo

Nós fazia isso aqui mas era muito aquele arco e flecha, brincadeira perigosa, quase não existe mais. A gente fazia com rabo de macaco, é uma madeira que a gente chama porque tem grande envergadura sem quebrar. A gente amarrava numa ponta e empurrava pra baixo sem quebrar. Tinha o estilingue ou a funda pra caçar passarinho. A funda a gente pegava dois elásticos paralelos e amarrava numa forqueta - o difícil da funda era conseguir a forqueta que vinha da árvore, um V que tinha que ser do mesmo tamanho porque senão não tinha direção. Tinha funda que não conseguia acertar de tão torta que era, acertava só se fosse sem querer

Professor de EF

É flecha. Eu mato e como o passarinho

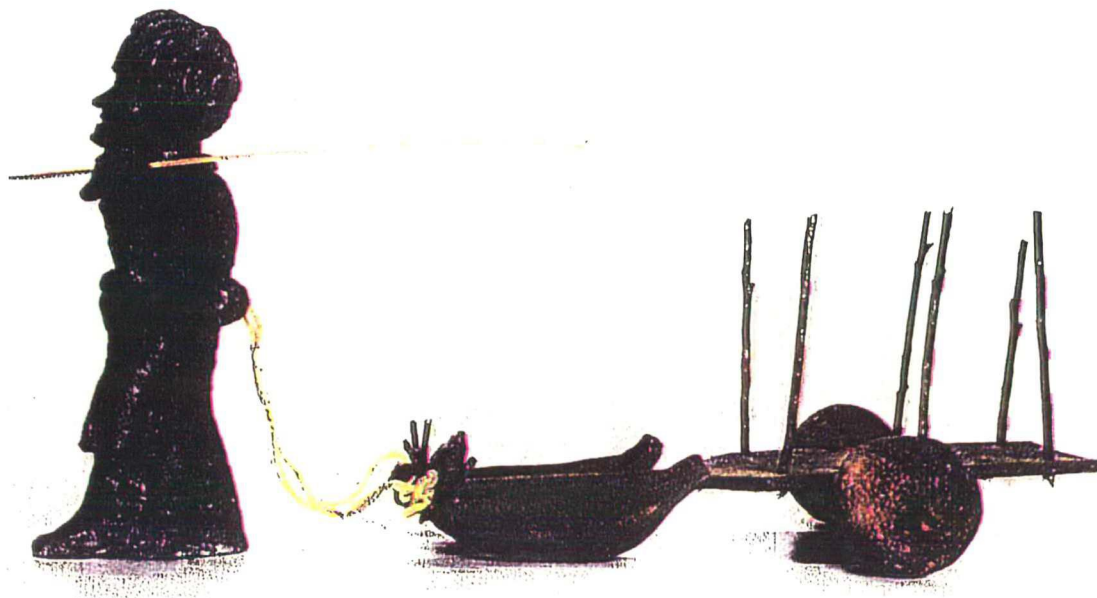
Maurício

Isso eu já brinquei, é flecha. Mas eu não mato passarinho, só jogo na casa

Luiz Fernando

Estilingue. Eu brinco mas não mato

Leandro



- **Menino puxando carro de boi feito de banana e rodas de laranja** : o “inigualável” som que o carro de boi faz ranger é na brincadeira também representado.

Só que nós não fazia assim não, nós fazia diferente. Nós botava em vez de ser a banana, botava duas latinhas e puxava o carrinho. E aquele lá da frente, nós pegava duas bola, botava assim ó, e puxava com a bananeira, aí já fazia de cavalo, banana de cavalo

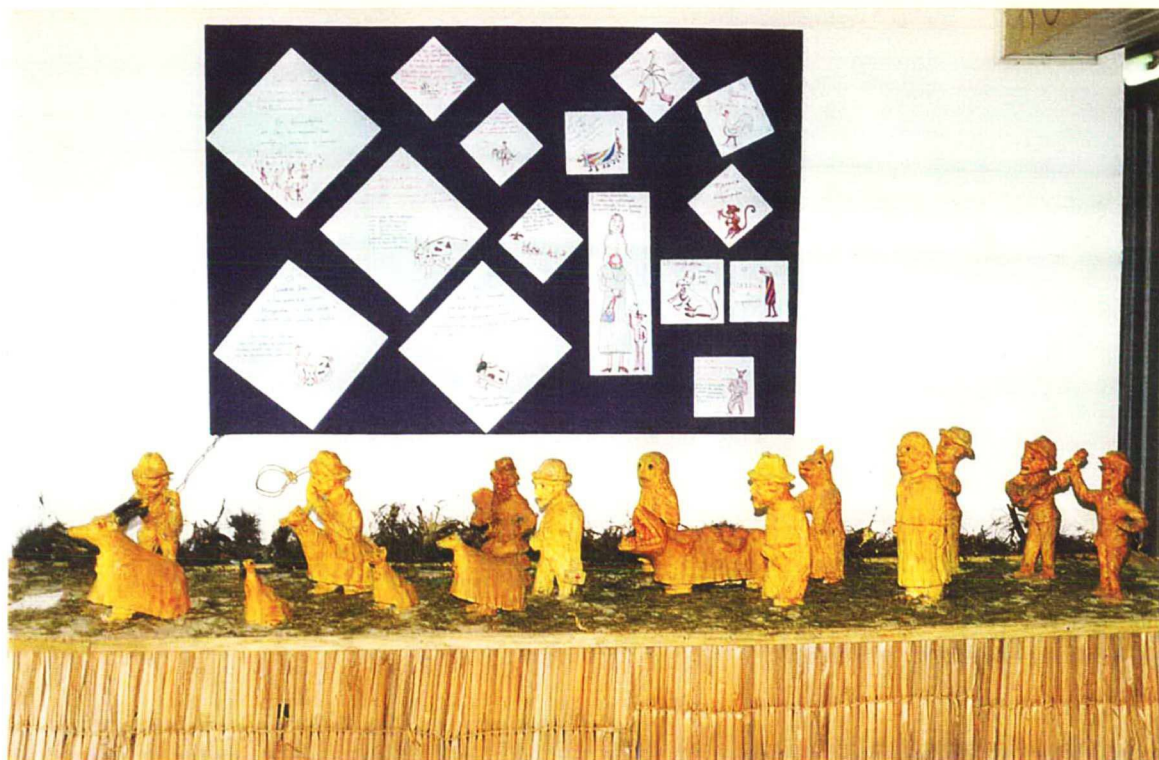
Pai de Carlos Eduardo

Só de verdade, já embarquei dentro

Ana Paula

Eu vi um parecido numa novela

Maiara



- Alegoria da brincadeira folclórica boi-de-mamão : o folclore ilhéu presente na cultura lúdica infantil.

Brinquei de boi-de-mamão, eu dançava na cabra. Dancei algumas vezes só pra substituição, na bernunça, mas pegava aquela parte de trás onde vinha quase que puxado porque não via nada. As bernunças eram grandes, de 4 pessoas, então o último vinha de - como o pessoal diz - estrafego. Eu gostava muito e até hoje eu adoro ver o boi-de-mamão

Professor de EF

As crianças gostam muito de brincar de boi-de-mamão. Fizemos boi-de-mamão com eles. Eles fizeram, nós só demos os elementos para eles fazerem. Trouxeram caixas, pintaram, enfim, fizeram, ensaiaram e se apresentaram. Teve vários bois, vários cavalos...

Professora do Nei Canto da Lagoa

A gente brinca lá na casa do João Paulo. Ele bota o macaco e eu o boi

Carlos Eduardo

Eu brinco só de boi...ele vai correndo atrás da gente e tem que pegar

Maurício

Eu fiz um com mamão mesmo. Peguei um mamão verde, botei num pau e fiz a cabeça do boi

Josué

Lá onde eu moro não tem ...mas daí a gente inventa

Gigiane



- **Tamboreiro do Divino** : as festas religiosas vão integrando também os repertórios lúdicos num brincar que ultrapassa fronteiras e penetra outros enredos.

Tinha também a bandeira do Divino nas procissões no Saco Grande, que eles passavam de casa em casa, com dois ou três tocando tambor. Era um período só em que eles vinham e que a gente chamava a pomba do Divino, vinham com a bandeira, com o tamboreiro tocando pra chamar a atenção e arrecadação em apoio da igreja na Festa do espírito Santo. Eu tive a oportunidade de ver isso aqui, inclusive entrar nas casas, todo mundo ia junto com o pessoal e eu ia, também não sabia muito por que eu tava fazendo aquilo, mas ia

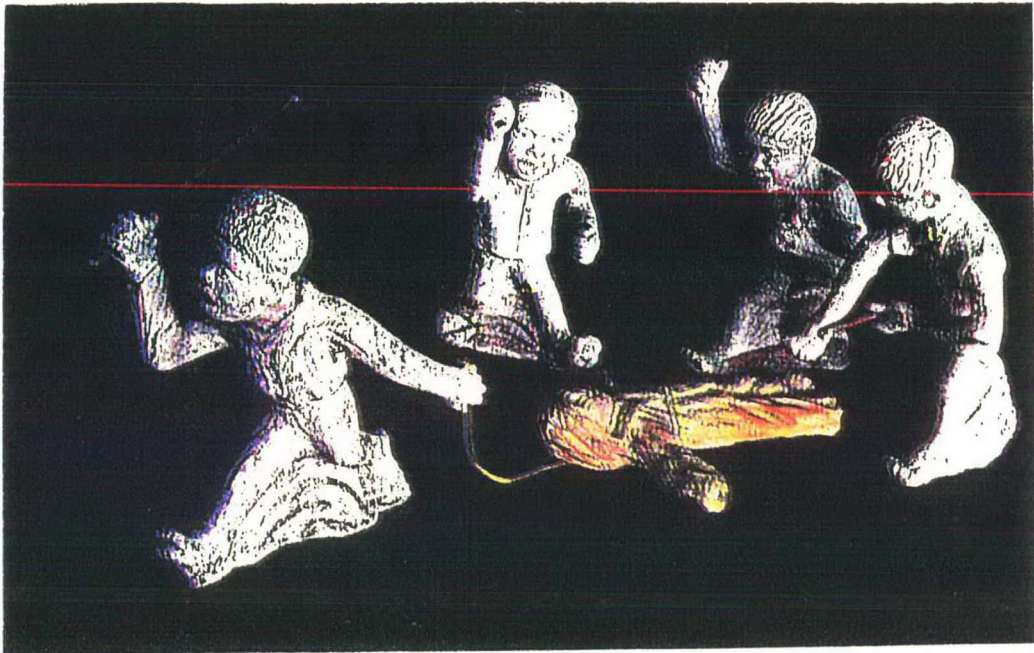
Professor de EF

Eu só conheço o tambor

André S.

Eu vi um desses na Festa da Laranja

André



- **Malhação de Judas** : a desforra permitida.

Isso aqui nós fazia, e a gente faz ainda, ainda faz, é...

Pai de Carlos Eduardo

Por que eles tão dando porrada no boneco?

Wanessa

Isso aqui é na Semana Santa. A gente construía esse Judas, que foi o traidor, e então amarrava num poste e ficava 2,3 dias lá. Depois tinha um que tacava fogo nele e começava a dar porrada nele, pra se vingar, extravasar - traidor de Cristo. Depois virava até brincadeira, porque era gostoso, ia um cara na frente e os outros iam correndo atrás e quem tirava um pedaço era uma vitória na malhação. Eu participei algumas vezes, só que quando o pau errava e pegava no outro, no braço, na perna...se não tivesse bom de espírito já fechava o tempo também

Professor de EF

E a magia se cumpre no reino da brincadeira, nessa relação imagens-lembranças-memória-fantasia sobre o contexto lúdico que recupera e cria momentos verdadeiramente mágicos onde cada criança, através das trocas com os mais velhos, vai interiorizando os valores e as idéias daquele grupo e incorporando esses elementos em sua personalidade e por extensão às suas brincadeiras.

Assim, os diversos olhares vão apontando as diferentes gerações de crianças que transformam brincadeiras antigas ao mesmo tempo que criam suas próprias, unindo o antigo e o novo e construindo suas próprias características e padrões de sensibilidade.

Pensando sobre a narrativa dos pais

Na infância, a atividade lúdica é a forma através da qual a sensibilidade e o potencial da criança são liberados e modelados, permanecendo na memória-lembrança-fantasia pelo importante papel que tiveram. E mesmo sabendo que a infância não foi feita só de bons momentos, é quase impossível falar dela sem um certo romantismo e saudosismo “daqueles tempos fagueiros que os anos não trazem mais”.

E algumas “falas” dos pais entrevistados traduzem um pouco a infância e o brincar associados e determinados pelas suas condições de vida, pois em nossa cultura o universo infantil envolve basicamente três grupos de atividade - o brinquedo, a escola e o trabalho. E, dependendo das características sócio-culturais, as atividades infantis podem ou não ser mutuamente exclusivas, em função daquelas condições.

Nos depoimentos, apesar da riqueza de alguns, muitos brinquedos infantis estão ausentes em determinados relatos sobre a infância e, mesmo supondo terem existido, deviam ser raros o suficiente para não aflorarem à consciência daqueles narradores ao redescobrir a infância vivida.

Nesse sentido, encontramos depoimentos de pessoas cujas condições de vida e de trabalho infantil limitavam as possibilidades do brincar, que no entanto não deixava de existir:

Naquela época nem tinha muito tempo para brincar, a gente ia pra roça trabalhar e quando voltava já tava cansada. A época dela hoje é melhor, tem o jardim, a creche...

Mãe de Gigiane

O depoimento acima, além de indicar que a vida incessante do trabalho “não permitia brincadeiras”, aponta as transformações ocorridas na escola como instituição associada ao lazer.

Quando eu era pequeno, eu brincava muito com aquela carreta de morro, carretilha de madeira que a gente mesmo fazia. Eu brincava muito com isso(...) Tudo era muito difícil, a gente mesmo que fazia porque naquele tempo era bem mais difícil, né?(...) Meu pai era pobre e os brinquedos a gente mesmo que fazia. De um pedaço de pau já era brinquedo

Pai de Josué

Esse relato confirma a idéia de Benjamin de que, em relação ao brinquedo, a resposta da criança se dá através do brincar, através do uso que faz do brinquedo, das escolhas, que inclusive pode ser a partir de objetos que adultos jogam fora,

“fazendo história a partir do lixo da história”, ainda que nesse caso tal escolha tenha decorrido da absoluta falta de condições e opções.

No entanto, apesar da dificuldade sentida e narrada, há uma espécie de poesia toda especial e própria do universo infantil naquela criação, pois ao fabricar seus brinquedos, a criança vai descobrindo formas e maneiras de usar os mais diferentes materiais, onde o juntar diversos materiais que adquirem outras formas vai refletindo e traduzindo seu universo numa capacidade de síntese que o brinquedo magicamente possibilita.

Que eu me lembre, quando era pequena, brincava de boneca, estudei pouco né. Fiz só até a primeira série, morava no sítio, tinha que trabalhar. Por isso eu sempre digo para ele estudar e aprender bem, pra não ficar que nem os pais

Mãe de Leandro

Além de indicar a existência do brinquedo universal que é a boneca, o depoimento aponta para a importância da escola na pretensa mobilidade social, e a dimensão da atividade escolar naquela infância aparece, então, ainda que pela rápida passagem em sua vida.

Na dimensão da atividade brinquedo e brincadeiras, aparecem relatos bem variados, com uma certa uniformidade quanto à boneca, principalmente como brinquedo feminino:

Boneca? A gente brincava muito, ainda mais naquela época. Boneca era um brinquedo, um divertimento que a gente tinha. Agora hoje não, a maioria não quer saber de boneca, já querem pensar em outras coisas. Brincadeira de bonecas para eles é manezice, né? Eles não gostam. E a gente não, a gente ainda considera brincadeira

Mãe de Maurício

A gente brincava de roda, boneca, essas coisas e agora não tem mais nada disso

Mãe de Daiana

Observamos nas falas uma transformação percebida pelas mães nesta geração, apontando que hoje não se brinca mais como antigamente. Apesar do discurso “já não se tem mais isso” ser frequente quando o adulto se refere a brinquedos antigos - conforme pudemos constatar nas falas de pais e professores -, para Benjamin (1984, p.63) muitas vezes eles têm essa impressão porque se tornaram indiferentes a essas mesmas coisas que, todavia, continuam a chamar a atenção da criança - com exceção de determinados jogos que realmente “desapareceram”, permanecendo apenas alguns traços peculiares a eles ligados.

Considerando os relatos sobre a brincadeira de boneca, no depoimento da mãe de João Paulo os “acessórios” utilizados para encrementar a brincadeira chamam a atenção, pois se referem a elementos da natureza local, tais como palha de coqueiro, folha de café e bergamota. Tais elementos lembram a presença do material usado por Cascaes em algumas brincadeiras, como por exemplo o carro de boi feito de banana e rodas de laranja. Isso nos remete para o destaque local dos materiais presentes nos brinquedos e brincadeiras produzidas pelas crianças, conforme ressalta Piacentini (1995, p.290).

Mas, se o brincar de boneca era quase que exclusivo das meninas, um relato chama a atenção para a presença da menina e do menino na brincadeira:

Ah, eu brinquei bastante, bastante mesmo. Pena que essa gurizada hoje não pensa em brincar, só pensa em dizer palavrão (...) Brincava de tudo, até com as meninas nós brincava e não tinha esculhambação. Hoje é que não pode mais a menina brincar com menino, sabe como é que é - esculhambação da brincadeira

Pai de Carlos Eduardo

Quando falam das brincadeiras de seus filhos, a partir do reviver de suas recordações, a transposição para os dias de hoje é inevitável, e nessa relação passado-presente eles vão reafirmando as preferências observadas em suas crianças.

O meu , o que ele mais adora é a pipa. Amanhece o dia eles já estão na estrada soltando pipa. Em casa, então, eles pegam o carrinho, brincam de carrinho, faz estrada de palito de fósforo e aquela coisarada toda

Mãe de Maurício

Gosta de brincar com a bola, com esses bonecos...

Mãe de Leandro

Pipa, pipa ele adora, o tempo todo, não larga a pipa, o dia todo. Ele tem um carrinho desses de pedal assim, grande, daí ele brinca na rua. Pipa e carrinho, às vezes ele brinca de carrinho. Hoje é televisão, videogame, bola, mas mais é a pipa. Ele faz a pipa, do jeito dele, faz, arrebenta, cola, gruda na seda e assim vai, faz pequenininha...às vezes voa. Mas geralmente é o irmão que faz pra ele, mas quando ele tá com muita vontade e o irmão não quer, ele vai lá e faz. Tem uma malha de bambu perto da minha casa

Mãe de João Paulo

A Daiana adora brincar de boneca, casinha, papai e mamãe. Ela adora brincar (...) brinca muito, tá sempre na rua.

-Daiana, vamos soltar pipa? Ela vai.

-Daiana, vamos fazer não sei o quê? Ela vai, tá em tudo.

É ótimo porque ela brinca bastante.

Mãe de Daiana

Hoje, na minha opinião, acho que eles gostam de brincar com esses carrinho a pilha, essas coisas mais sofisticadas. Mas o Geferson brinca ainda com essa carreta de madeira, ele se interessa muito por bolinha de gude, pipa - ele adora brincar. Ele ainda gosta de brincar dessas coisas que a gente brincava. E a bicicleta também, ele não solta

Mãe de Gefferson

Esses meus brinca de tudo, sabe. São crianças muito quieta, gente fina(...) Mas eles gostam de brincar, brinca bastante. Eles gosta de brincar muito é de futebol. Andar a cavalo então, é com ele. Além dele ter o cavalo, tem a encilha toda completinha. Ontem ele disse assim pra mim "pai, oh pai, vai pegar, selar o cavalo que sábado à tarde eu quero dar uma volta, tá?" Tá, vai dar uma volta. Comprei uma cela novinha pra ele pra dar de Natal(...) Ele brinca a tarde toda ali no pátio, que é bem grande, ele chora pra tirar de cima, se deixar fica o dia todo andando a cavalo. Gosta, adora, é o esporte que ele mais gosta. Anda sozinho, às vezes comigo, porque tem dois, sabe. E meu sobrinho também tem um. Saímos nós três, às vez sai os dois e quando o primo não vai, ele sai sozinho. Ele é doente, deixa de tomar café, deixa qualquer coisa. Também gosta bastante de pipa, brincar com a pipa, bolinha de vidro ele brinca com os outros, mas são tudo maior que ele, mas ele gosta de brincar, gosta mesmo, bastante

Pai de Carlos Eduardo

O Josué...ele é muito envolvido na televisão. Ele até abandona qualquer brinquedo por causa da televisão. Mas ele gosta muito é de bola. Joga muita bola e quer ser jogador, ele diz. Fora a televisão, ah...ele inventa né? Tem vez que ele pega a caixa de fósforo, pega cola e começa a colar, né. Inventa os brinquedo, mas ele tem bastante brinquedo já comprado, então é difícil dizer que ele faz, se torna mais fácil pra ele pegar os que tá feito (...)

Pai de Josué

O Luiz Fernando, ele brinca de bicicleta. Ele quase não brinca, passa a maior parte do tempo vendo televisão , por que ele não tem com quem brincar, senão ele se sente muito sozinho. Tem um monte de carrinho mas ele não se sente animado pra brincar sozinho. Às vezes ele pega um carrinho, brinca um pouquinho, larga e vai pra televisão. É demais, acho que é vício. Ele se levanta, nós tamo dormindo, porque a gente acorda cedo, eu levanto às 7 horas e quando vejo ele tá lá na sala sentado vendo televisão. Não tem nada na televisão e ele tá ali, sentado... Eu tenho que tirar essa mania dele, pra mim é um vício, ele se

apegou na televisão, porque onde a gente mora só tem mato, não vê casa nenhuma, só tem a nossa lá dentro. É ótimo pra brincar...mas ele olha e não vê ninguém e o que ele faz? Vê televisão. Aí ele fica comendo e vendo televisão

Mãe de Luiz Fernando

E assim, as brincadeiras infantis vão sendo relatadas e transformadas, substituídas progressivamente por outras e assumindo também outras formas, como também aponta Cascaes.

Sobre sua infância, Cascaes nos fala que hoje a natureza está muito mais pobre “... o homem é um animal irrequieto, não tem sossego. Todas as coisas que nós conhecemos, que hoje contamos e recontamos vêm daquela época. Onde estão os lobisomens? Não tem mais. Não aparecem? Não. Eles não têm mais ambiente, acabou-se o ambiente. Uma porção de coisa nascia daquela convivência passada. A atual não pode mais gerar isso aí (...) O homem criava esses elementos fantásticos, o lobisomem, a feiticeira, o boitatá, isso existe no mundo inteiro, está na humanidade. Não está longe da humanidade, está dentro dela, convive com ela. Mas de certa maneira, isso está acontecendo hoje por causa da televisão; começa desde criança, eles já se viciaram nisso aí. A televisão embrutece, seca o homem, brutaliza. Está prejudicando a juventude, essa geração. A televisão está fazendo o papel do demônio. Porque o demônio se serve dessas coisas. Assim como antes se servia da bruxa, essa coisa toda, agora se serve da televisão. A bruxa foi conquistada pela madame medicina, não é? A madame medicina conseguiu neste século dominar a bruxa, mas não conseguiu dominar a televisão porque ontem a bruxa atacava os intestinos das crianças, fazia adoecer e agora ataca o espírito, a inteligência (...)” (Cascaes, 1989, p.55).

Essa lembrança de um ambiente criativo de histórias e repertórios que não mais existem nos faz pensar sobre a origem do repertório de nosso imaginário atual. Se não tem mais lobisomem, feiticeira, etc., tem outros seres (não) tão fantásticos que a mídia, principalmente a televisão, cria e nos traz. Se possui a mesma magia dos causos ao redor da fogueira é bastante duvidoso e questionável, pois os tempos são outros. As coisas se transformam e é difícil atribuir uma escala de valores

dizendo o que é melhor, pois somos suspeitos em potencial por termos vivido a infância naquela época.

Nos relatos e depoimentos acima, passamos das brincadeiras para a inevitável televisão. A televisão, um dos maiores símbolos da sociedade urbano-industrial, atualmente assume um papel de destaque no conjunto dos divertimentos e brincadeiras infantis desde os primeiros anos da criança e, em alguns casos, ela “compete” com grande vantagem com determinadas brincadeiras, mas estas, por serem elementos da cultura, possuem uma relativa autonomia, resistindo e incorporando também elementos que a própria televisão fornece como suporte para sua brincadeira.

No entanto, notamos que na relação da infância dos pais com as brincadeiras atuais das crianças, uma questão apontada anteriormente por Kishimoto (cap.2), diz respeito a essa questão. A autora ressalta que, se as brincadeiras propiciam a socialização das crianças na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil, tal apropriação é o mecanismo pelo qual a criança vai selecionando os elementos desta cultura, traduzindo o universo ambiental. Nesta tradução, continua com algumas brincadeiras do tempo de seus pais, abandona outras que não fazem mais parte de seu universo e a partir do disso e de outros fatores vai criando novas formas de significação lúdica para o seu cotidiano, e aí entra a televisão como um forte instrumento de construção desse imaginário.

Deixando as crianças falar

Conversando com as crianças, em seus depoimentos elas “criavam” situações de jogos, falavam de suas brincadeiras, resgatavam alguns jogos tradicionais infantis e destacavam suas variações. Curiosas em saber sobre algumas brincadeiras que não mais fazem parte de seu repertório lúdico, perguntavam “e hoje, como se brinca?” Ora atentas ora dispersivas, iam esclarecendo temas e conteúdos originários de seus repertórios cotidianos - televisivo e cultural - com o qual têm contato diariamente e que procuram compreender.

Neste contexto, as situações de entrevistas foram bastante instigantes. Realizadas individual ou coletivamente (com grupos de até 4 crianças) no espaço escolar, as entrevistas com crianças estão revestidas de uma especificidade toda particular, que merece ser apontada: em determinadas questões ou perguntas sobre algumas brincadeiras, algumas crianças respondiam “embaladas” pelo que os colegas diziam ou querendo diferenciar-se deles. Era comum a discussão entre eles quando se contradiziam quanto a determinada resposta dada, questionando, a seu modo, sua veracidade e por vezes chegando a negar e desafiar o colega.

Logo nos demos conta de que seria muito difícil ou até mesmo quase impossível analisar esse material, pois ele continha vários elementos que se configuravam como uma teia onde o desejo, a imaginação e a fantasia encontravam-se entrelaçados nas respostas, sendo difícil dizer onde termina um e começa o outro.

Talvez as entrevistas poderiam ter sido feitas em situações de brincadeiras na escola, nas casas e na rua, pois uma manifestação espontânea da criança vale mais que todos os interrogatórios. Mas, mesmo assim, não daríamos conta do objetivo a que nos propúnhamos, pois existem brincadeiras que não fazem mais parte do repertório de brincadeiras atuais e então não seria possível identificá-las com precisão, ainda que sua ausência poderia apontar para sua presença. Além do que, tais manifestações não poderiam ser postas entre as verdadeiras perspectivas do trabalho sem as aproximações representadas pela entrevista.

Assim, apesar dessa e outras variáveis, optamos por correr o risco em busca da palavra das crianças.

Nas entrevistas foram mostradas às crianças gravuras fotografadas e fotocopiadas, com cenas de brinquedos e brincadeiras registradas por Cascaes, selecionadas num álbum por Piacentini. A organização do álbum obedece a uma sequência que alterna brincadeiras mais antigas que “desapareceram” com algumas brincadeiras tradicionais que ainda permanecem no repertório lúdico infantil.

Contando sobre nosso trabalho de pesquisa, iniciava a entrevista com uma história sobre Cascaes - a partir de alguns dados biográficos⁴ com informações

⁴ Ver anexo 2.

organizadas em forma de história - e mostrava também algumas fotos suas que foram publicadas em artigos de jornais.

Curiosos e inquietos, perguntavam sobre Cascaes e eu então aproveitava a resposta para explicar os objetivos que pretendia - o de saber se eles conheciam, brincavam, como e de que forma, as brincadeiras que muito provavelmente seus pais, tios e avós teriam brincado quando pequenos.

Como a entrevista era relativamente longa, o envolvimento das crianças nos diferentes grupos se diferenciava. Talvez pelo fato da predominância de brincadeiras consideradas masculinas, o envolvimento dos meninos era mais visível, pois conheciam mais brincadeiras. Em geral as crianças empolgavam-se quando viam determinadas cenas, falavam ao mesmo tempo, contavam espontaneamente sobre variações de certas brincadeiras, explicavam sobre elas, descreviam suas experiências lúdicas. Enfim, contavam mil histórias.

Em determinadas imagens de brincadeiras, continuavam a falar dela mesmo que já estivessem olhando outras, como foi o caso da pandorga ou pipa, como eles dizem. Era como se fosse algo que para eles ainda não tivesse esgotado.

Analisando a Tabela 1, vemos que das brincadeiras mostradas às crianças as mais conhecidas são as mais tradicionais, e mesmo assim, dentro das tradicionais, percebemos inúmeras variações na forma de brincar. Tais variações parecem estar inseridas naquele movimento que comentamos anteriormente (cap.2), em que as crianças vão incorporando novos elementos em suas brincadeiras numa dinâmica reinterpretção de permanência e mudança. Aliado a este movimento, precisamos ter em mente que aquelas brincadeiras estavam fortemente interligadas à vida dos adultos e das crianças na época em que predominavam naquele repertório lúdico. Naquelas circunstâncias, havia todas as “condições ecológicas” para tais brincadeiras acontecerem: áreas abertas, espaçosas, ruas sem trânsito intenso, etc.

Hoje, determinadas brincadeiras já não podem mais ser revividas na cidade devido às inúmeras transformações das condições históricas em que ocorriam e por sua própria natureza, que contradiz as concepções contemporâneas de determinadas culturas. Por exemplo, brincadeiras como “puxar parelha com ramos de mandioca”, “puxar zorra e carro de boi”, “brincar de engenho de cana-de-açúcar” não fazem mais parte do universo de brincadeiras atuais tendo em vista que as relações de trabalho a que se referem não fazem mais parte do “mundo do trabalho” dos pais das crianças entrevistadas, portanto não estão incorporadas em seu modo de viver nem em suas brincadeiras.

Na Tabela 1 não estão explícitas as muitas respostas e perguntas das crianças no momento da entrevista. Uma, particularmente, chamou a atenção pelo entendimento dos objetivos e pela curiosidade demonstrada. Em determinada cena, por exemplo “menino puxando carro de boi feito de banana e rodas de laranja”, numa explícita noção de tempo histórico da brincadeira que hoje quase não existe mais ou, pelo menos, não faz mais parte de seu universo, a menina perguntou *Como é essa brincadeira agora?* ou ainda *E hoje, como é que brinca disso?*

As crianças demonstravam também que a imagem - com os vários olhares com que permite mostrar-se - pode assumir outras conotações por diversos fatores, entre eles, seu desconhecimento ou sua semelhança com outro objeto, como foi o caso do “Menino caçando passarinho com bodoque e bola de barro”:

Isso eu já brinquei, é flecha, mas não matei passarinho, só jogo na casa

Luiz Fernando

É um arco e um pau com elástico

Naiara

É flecha. Eu mato e como o passarinho

Maurício

Arco, coitado do passarinho, vou jogar pra errar

Wanessa

Ou então, a imagem também permite que o olhar se detenha apenas em algum detalhe ou aspecto que lhe chame a atenção, como no “Tamboreiro do Divino”

É igual ao tambor

Carlos Eduardo

Eu sei fazer, é fácil. Acha um par de lata e é só bater

Josué

Eu não tenho, não brinco e nem sei fazer

João Paulo

A interação entre as crianças durante as entrevistas demonstravam claramente o envolvimento não só com o que era visto mas também com o que era dito pelos colegas. Por exemplo, quando alguém dizia que conhecia ou brincava de determinada brincadeira na casa de seu avô, alguns, desconfiados da frequência de tal resposta, falavam : *tudo na casa do teu vô?*

Ou ainda, desconfiavam da resposta e imediatamente retrucavam.

Faltava entrevistar Luiz Fernando. Sentei numa mesinha com ele e então a gurizada veio toda ao redor, dizendo:

Carlos Eduardo: Eu já vi isso daí

João Paulo: Eu já brinquei...

Ana Paula: Depois ela vai perguntar o que tu mais gostou... Como se fosse a parte mais legal da entrevista - falar sobre o que mais gosta de brincar.

Ana Paula foi a primeira a chegar à mesa, querendo participar novamente, toda sorridente e com um largo sorriso banguelinha e maroto e com uma

expressão de alegria naquele olhar malandro e cúmplice - de quem já sabia o que iria acontecer e que por isso estava em larga vantagem em relação ao amigo.

Os meninos por vezes interferiam nas respostas de Luiz Fernando, como por exemplo no “menino puxando zorra com bois de banana e rodas de laranja”:

Luiz Fernando: Eu já brinquei disso

Gefferson: Na tua casa é que não foi

Daiana: Tu não sabe nem fazer pipa...Vai fazer isso aí agora...⁵

Tabela 2 - Das brincadeiras vistas o que mais brinca

Brincadeiras	Crianças (%)
Boneca e ciranda	23
Pipa	23
Boi-de-mamão	12
Bolinha de gude	12
Pipa e bolinha de gude	6
Tambor*	6
Batizado de boneca	6
Cavalinho de pau	6
Não sabe	6

*A imagem vista era a do Tamboreiro do Divino.

Conforme a Tabela 2 nos mostra, dentre as brincadeiras vistas, chama a atenção o fato do carrinho não ter aparecido nas respostas das crianças, sobretudo na dos meninos. Esquecimento? Empolgação frente a brincadeiras ? Quem sabe. No entanto, diante das resposta podemos notar que o que mais as crianças dizem brincar hoje, são as “velhas conhecidas” brincadeiras tradicionais infantis, com o detalhe do boi-de-mamão que se caracteriza por ser manifestação do folclore local que se transformou numa brincadeira. Assim, parece que as crianças preferem os brinquedos de sempre, aqueles que são eternos (como a pipa, boneca) e que continuam a ser a grande paixão.

Podemos também perceber pelas respostas e depoimentos das crianças a intrínseca relação entre a infância de seus pais e as preferências de brincadeiras de seus filhos. Nas entrevistas onde a infância dos pais aparece mais cheia de detalhes,

⁵Diário de Campo, sexta-feira, 7.10.94

vibração e empolgação, podemos sentir uma infância mais rica em brincadeiras, e em consequência, nas brincadeiras de seus filhos também, ampliando o repertório lúdico destes, numa demonstração de que os referenciais de antigamente não estão de todo perdidos, pois os pais estão passando, de certa forma, a magia e fascínio de suas próprias infâncias a seus filhos, ainda que indiretamente. Pois, segundo Abramovich (1983, p.153), se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou de lado a cultura popular - o que não parece ser o caso analisado, uma vez que ambas as brincadeiras (tradicional e atuais) parecem conviver uma com a outra, conforme podemos ver no quadro seguinte:

Tabela 3 - O que mais gosta de brincar.

Brincadeira	Crianças (%)
Pipa	29
Boneca, casinha, bichinho	23
Bicicleta	18
Bola	12
Bola de gude	6
Carrinho	6
Lego	6

Assim, algumas brincadeiras clássicas - como a pipa e a bolinha de gude, por exemplo - parecem conviver com os brinquedos mais atuais do tipo Lego. Isso pode demonstrar que uma série de brinquedos artesanais e de brincadeiras em vias de transformação ou desaparecimento gradativo não cedeu por completo à produção industrializada de brinquedos. Eles parecem conviver com os avanços tecnológicos e com as transformações da indústria cultural ultrapassando as fronteiras do tempo, de divisões etárias e de gênero, chegando até nós com uma poesia própria.

No entanto, há que se fazer a ressalva anteriormente explicitada sobre as inúmeras variáveis na entrevista com crianças. Foi isto o que apareceu, o que não significa que não existam outras brincadeiras com temáticas mais atuais a partir de outras influências que também fazem parte da cultura lúdica infantil.

4.2 Brincadeiras mais conhecidas

Das brincadeiras da Tabela 1 que mais apareceram na Tabela 2, ou seja, das brincadeiras mostradas às crianças, as que mais conhecem e brincam são a pipa, a ciranda de roda (e boneca), a bolinha de vidro e o boi-de-mamão.

Destas, apenas o boi-de-mamão expressa a cultura local da Ilha, pois as outras são consideradas universais, pertencendo à classificação das brincadeiras tradicionais⁶. E mais uma vez percebemos o movimento particular-geral, local-universal das brincadeiras, que mesmo localizadas e singulares expressam um caráter para além do particular, apontando aspectos gerais e universais.

A presença na escola

Apesar de no capítulo anterior termos explicitado o brincar na escola, das brincadeiras registradas por Cascaes as que mais aparecem na fala das crianças são a pipa, a ciranda de roda, a bolinha de vidro e o boi-de-mamão. Destas, apenas a ciranda e o boi-de-mamão têm como cenário a escola, conforme podemos ver na Tabela 1, ainda que o boi-de-mamão tenha sido trabalhado uma única vez - no Dia do Folclore.

Diante disso, algumas indagações nos ocorrem. Se o boi-de-mamão é uma das brincadeiras mais conhecidas pelas crianças, por que não aparece com mais frequência nas brincadeiras espontâneas das crianças na escola? E se é uma brincadeira que a própria professora reconhece, dizendo que *as crianças adoram brincar de boi-de-mamão* (cap.3), por que não faz parte de suas atividades programadas? Seria a falta de acessórios e suportes para a brincadeira acontecer? Mas a escola possui as alegorias do boi-de-mamão - apesar de ficarem “guardadas” no alto do armário do banheiro esperando o Dia do Folclore chegar. E ainda assim,

⁶ Considerando que a pipa, bolinha de vidro e a ciranda de roda e a boneca sejam brincadeiras universais, portanto de conhecimento do leitor, no anexo 3, com a intenção de explicar um pouco a magia e o fascínio que o boi-de-mão provoca, detalhamos alguns aspectos desta brincadeira folclórica que é considerada uma manifestação da cultura local e regional, além de aparecer no repertório lúdico das crianças.

apesar desta tímida presença desta brincadeira na escola, metade das crianças que brincam (ver Tabela 1) apontam a escola como cenário. Então, que motivos justificariam a tão pouca presença do boi-de-mamão na escola? Talvez, se as alegorias - ao invés de serem suportes das teias de aranha que “brincando” vão tecendo as amarras que “escondem” as fantasias - servissem de suporte para a magia desta folia, poderiam fazer parte da alegria que isso propiciaria ao cenário escolar. E assim, esta brincadeira poderia estar mais presente na escola, seja no repertório lúdico ou nas apresentações, seja com as alegorias “oficiais” ou com as confeccionadas pelas próprias crianças. Desta forma elas teriam mais chances de “sair” do Dia do Folclore apenas para passear um pouco no cotidiano da escola, carregando consigo a alegria contagiante e colorindo o branco e cinza das paredes tão sem poesia.

Por falar na falta de poesia do cotidiano escolar, um dos momentos em que isso apareceu - que foi a presença da pipa no cenário escolar, levada pelas mãos do menino no Dia do Brinquedo - não estava presente nas respostas das crianças sobre o *locus* desta brincadeira. Esquecimento? Talvez. Mas poderíamos nos arriscar a justificar tal “lapso” considerando que a presença da pipa na escola não seja suficiente o bastante para emergir na memória dos meninos nem para concorrer com seu reinado nos ares dos pátios das casas e das ruas. Esse intrigante “esquecimento” também nos leva a pensar que no imaginário infantil (e não só) o cenário escolar deva lembrar brincadeiras outras - mais especificamente o parque e os jogos educativos, conforme podemos ver na Tabela 4.

Tabela 4 - O que mais brinca na escola

Brincadeira	Crianças (%)
Parque	29
Jogos educativos	23
Futebol	23
Bola	18
Carrinho	7

Quando perguntado sobre o que mais brincam na escola, aparece, como evidenciamos no capítulo 3, o parque em primeiro lugar, expressando a

trabalho), concepção já vista. Aparecendo em segundo lugar, o futebol e os jogos educativos revelam mais uma vez a dicotomia entre pátio e sala de aula, com o detalhe de que na sala o único jogo ou brincadeira permitida são essas de caráter “educativo”, ou seja, de “material pedagógico”, o que também não foge à regra da maioria das escolas de Educação Infantil, não sendo, portanto, restrita a essa instituição pesquisada.

A ausência de um número significativo das brincadeiras estudadas aponta para a possibilidade de uma educação infantil diferente, que abra suas portas para o lúdico, para a vida e para a cultura contextualizada e ressignificada.

4.3 Crianças no museu

“O que seria das crianças se não houvesse os museus?”⁷

Museus! Eles são fascinantes!
Museus superinteressantes
têm arte, animais,
fósseis, minerais,
tesouros de tempos distantes!

Tatiana Belinky

Visitas programadas

Nei Santo Antônio de Pádua



⁷ Frase lida por Peninha na ocasião de uma visita a um Museu das Crianças em Lisboa, que era itinerante e já havia percorrido diversas cidades européias.

Depois de uma seca de quase dois meses na cidade, hoje, logo hoje choveu. Estava curiosíssima com aquela que seria a primeira visita, além de saber se todo o “aparato”- transporte, “museu”, gravações e registros fotográficos - funcionariam .

Enfim as crianças do Nei Santo Antonio de Pádua chegaram acompanhadas de suas professoras, da diretora e do auxiliar.

Como o fotógrafo não apareceu, improvisei tal registro fotografando eu mesma - o que dificultou um pouco os papéis. Tinha momentos que não sabia o que priorizar: se fotografava, se acompanhava as crianças que faziam mil perguntas, se falava com as professoras; enfim, era a primeira visita e eu não sabia como proceder.

As crianças olhavam atentamente a exposição, parando na frente das esculturas que mais lhes tocavam - que foram o boi-de-mamão, a ciranda , a pipa e a bolinha de vidro.

A professora, mostrando a exposição, perguntava se as crianças conheciam as brincadeiras vistas, se brincaram ... e elas iam respondendo contando suas histórias.

Ao final , apresentei Peninha, dizendo que era a pessoa que tinha organizado a exposição que havíamos visitado, salientando que ele havia trabalhado com o autor daquelas obras, Franklin Cascaes. Perguntei sobre as brincadeiras que viram, o que mais gostaram e a resposta imediata foi em coro “boi-de-mamão”. Então nesse momento a professora interveio, instigando o grupo para que aproveitassem a ocasião e perguntassem ao Peninha por que o boi da escola é diferente, dizendo que não tem determinados bichos e personagens. Aí iniciou uma longa conversa sobre o boi-de-mamão, que vez por outra era interrompida pela curiosidade das crianças nas “caveiras”que estavam expostas numa estante no auditório do museu.

Peninha iniciou a conversa explicando sobre as esculturas, seu material e como foram feitas. Falou da argila que é um tipo de barro apropriado para fazer esses bonecos e outros brinquedos mais. Salientando que qualquer um pode fazer estes e outros tipos de brinquedos, Peninha foi explicando as inúmeras variedades

presentes nos diferentes bois-de-mamão. As crianças foram contando o que tinha no boi da escola, comparando com aquele da exposição. Outra coisa que chamou a atenção do grupo foi quando Peninha contou que existem bois-de-mamão que têm a figura do curupira - que é um tipo de protetor da floresta, das plantas, fazendo com que as pessoas se assustem... para deixar a mata em paz, pois ele defende e protege a floresta de quem quer fazer malvadeza do tipo destruir ninhos etc.⁸ E que tem também o caipora- que protege os bichos e animais da mata, fazendo as crianças se perderem.⁹ As crianças arregalaram os olhos assustadas e numa expressão de medo e curiosidade ouviram atentamente o “causo” do Peninha. E a conversa (que infelizmente não foi registrada na hora), seguia solta, interrompida pelas cantorias das musiquinhas do boi-de-mamão que as crianças sabiam. Música do cavalinho, da bernunça, do boi, da cabra, da maricota, ...e por aí afora. Tinha momentos em que a empolgação era tanta que todas pareciam falar ao mesmo tempo. Noutros momentos de cantoria a timidez de alguns também se fazia presente... Cantaram a ratoeira e despediram-se para pegar o ônibus.

Ao final, uma saída meia conturbada, pois algumas crianças queriam ir ao banheiro, e uma rápida despedida com agradecimentos. A professora pareceu contente alegando que esse passeio tinha proporcionado bastante dados e elementos para o que eles estavam pensando em trabalhar, que teria sido tipo uma espécie de elemento “detonador” e “desencadeador” de uma proposta ou projeto de trabalho. Falou também que chegando na escola as crianças fariam um painel

⁸ O Curupira, segundo Cascudo **Dicionário do Folclore Brasileiro** (1984, p.273), é um dos mais espantosos e populares entes fantásticos das matas brasileiras, sendo representado por um anão de cabelos vermelhos e com pés ao inverso com os calcanhares pra frente. Demônio da floresta, explicador de rumores misteriosos, desaparecimento de caçadores, esquecimento de caminhos, pavores súbitos e inexplicáveis, o curupira foi recebendo atributos e formas físicas que pertenciam a outros entes ameaçadores e perdidos na antiguidade clássica. É um mito comum aos tupis-guaranis, sempre com características da função e variantes físicas, invencível, dirigindo a caça, senhor dos animais, protetor das árvores. Existem muitas variações sobre esse ente da floresta, conforme a região do país.

⁹ Caipora é o curupira com os pés normais. Residindo no interior das matas, nos troncos das velhas árvores, de defensor da mata passou a proteger a caça, tal qual sucedeu à Diana greco-romana. No interior do Brasil, o caipora é um pequeno indígena escuro, ágil, nu ou usando tanga, fumando cachimbo, doido pela cachaça e pelo fumo, reinando sobre todos os animais e fazendo pactos com os caçadores, matando-os quando descobrem segredo ou batem número maior do que o combinado. O caipora pequeno e popular é o velho curupira, e como tal possui inúmeras variações conforme o lugar, a região e suas tradições. Maiores detalhes ver Cascudo **Dicionário do Folclore Brasileiro** (1984, p.177-179)

coletivo sobre a visita , convidando-me para ver num outro momento este que será o registro das crianças a respeito do passeio ¹⁰.

Nei Canto da Lagoa¹¹



E as 30 crianças chegaram todas faceiras, no maior sol de primavera, cantando “chegamos, chegamos”.

Sentaram na grama em frente ao Museu para descansar da caminhada e tomar um pouco de água. Enquanto isso, fui conversando com elas e explicando o que iriam ver - as brincadeiras que o artista Franklin Cascaes registrou através de histórias, desenhos e esculturas, que iríamos ver. Nesse momento chegou Peninha, a quem apresentei ao grupo, que achou seu nome muito engraçado. Ele foi conversando com as crianças, pedindo de que escola eram, e quando disseram que eram do Canto da Lagoa, ele chamou atenção para o fato de que as brincadeiras que iriam ver também poderiam ser de lá, de quando seus pais e avós brincavam quando pequenos, pois Cascaes gostava muito de andar pelo interior da Ilha (...)

A professora recomendou que as crianças ficassem “com as mãozinhas para trás”, para que não tocassem nas esculturas.

¹⁰Diário de Campo, terça-feira, 18.10.94

¹¹Além dessa visita relatada, o Nei Canto da Lagoa levou outra turminha da tarde para visitar a exposição, a turma do I Período, com crianças de 3,4 anos.

Novamente improvisando como fotógrafa, atentava para as reações das crianças, perguntava sobre os brinquedos, mostrava detalhes, explicava como tinham sido feitos, etc. E a professora juntamente com a diretora, auxiliar e professora de EF, ia lembrando as crianças de algumas brincadeiras que já haviam feito na escola, para instigá-las a falar.

Como na outra visita, o que mais mobilizou a criançada foi o boi-de-mamão, a pipa e a ciranda. Olhavam, comentavam, falavam sobre determinada personagem que já tinham sido no boi-de-mamão. Explicavam como se fazia e, irresistivelmente, passavam as mãozinhas nas esculturas, pois parecia que o olhar só com os olhos não lhes bastava.

Aquela confusão gostosa, um chamando o amigo para ver tal coisa, mostrar detalhes, contar façanhas, e aquele barulho de 30 crianças falando ao mesmo tempo foi quebrando o silêncio e a tranquilidade do Museu(...)

Após conversarem com Peninha - que, muito didático, literalmente cativou a criançada com seu jeito moleque e brincalhão - assistiram à fita do boi-de-mamão. Acompanhavam as músicas, batiam palmas, comentavam sobre o boi, divertiam-se com seus personagens, principalmente as crianças que participam do boi-de-mamão no Canto, além daqueles que o fazem com sucata na escola¹².

Nei do Córrego Grande



¹²Diário de Campo, quarta-feira, 19.10.94

Após ter sido adiada e transferida pela terceira vez, finalmente aconteceu a visita do Nei do Córrego Grande.

Fomos andando até o Museu , meia hora de caminhada em que as crianças iam comentando sobre o caminho, mostrando a casa ou rua em que moram, apontando para a pipa no céu... ela pegou o repuxo...e eu perguntando o que significava pegar o repuxo e eles explicando que é quando a gente descarrega a linha, daí ela desce no repuxo. Entendi tudo! Passamos também em frente a uma locadora de fitas de vídeo que estava fazendo propaganda do filme "Parque dos Dinossauros" com um dinossauro em cima do telhado... e as crianças empolgadas. Eu já assisti o filme Parque dos Dinossauros, disse Luís Fernando. Eu também... disse Ariel... e foram me contando os filmes que já tinham assistido ou as fitas de videogame que alugavam... Cantavam músicas do time do Brasil, diziam o resultado do jogo do Avaí, falavam para que time torciam... e até que Tia, sabia que quando eu crescer vou jogar no time do Brasil? disse Josué. Então falei que daí todos nós iríamos torcer por ele... e Josué ficou todo orgulhoso.

Chegando à Universidade fui mostrando a eles o que era cada prédio. Alguns já conheciam... Mas ao Museu, só Naiara já tinha ido, e ainda assim, não entrou porque estava fechado.

Expliquei novamente o que iríamos ver (a primeira explicação foi na escola), lembrando da entrevista que havia feito com eles, mostrando o álbum que tinha a fotografia das brincadeiras, mas que agora veríamos pessoalmente algumas delas pois o Museu estava em reforma e não cabiam todas as esculturas... Falei também para não tocarem as peças... pois eram de argila e poderiam facilmente se quebrar. Que recomendação!

Eles estavam absolutamente ansiosos. Depois de meia hora de caminhada, falei para descansarem um pouco antes de entrarem... mas ninguém estava cansado! Enfim entramos, e foi o maior barato. Olha, Fulano, a perna de pau ali , Olha, Beltrano, o menino puxando o carrinho , E ali ó , o menino com a roda... é de arame, Hum...a pipa voando ..., E aquele sentado tá chorando porque rasgou a pipa dele, mas o outro vai dar a dele pra ele não chorar mais... E foram fazendo os comentários sobre o que viam, lembrando o que já tinham visto e falado na

entrevista... Eu tenho um pião lá em casa..., Eu também... Olha, Fulana, a rodinha. Elas tão brincando de roda, Que legal... e por aí afora. E esse carretão de descer morro (brincadeira que não tinha no álbum), quem já conhece? Eu tenho um lá em casa disse Carlos Eduardo.

Depois foi o fascínio com o boi-de-mamão, todo mundo querendo mostrar algum personagem para o outro, com os dedinhos apontando para as figuras e fazendo comentários e observações a respeito do que viam.

E a caveira onde está , tia ? Então fomos ver outras salas do museu que têm “algumas coisas” de índio, inclusive um crânio. Eles ficaram fazendo perguntas sobre de quem era aquela caveira, onde estava o resto... quem pegou e por que estava ali. Fui explicando, então, para eles.

Depois subimos para assistir à fita do boi-de-mamão. Foi uma alegria só. Riam, e atentos prestavam atenção... não sem fazer comentários lembrando algum fato que já haviam presenciado num outro boi-de-mamão.

Depois , aquela conversa com Peninha, que já deveria estar cansado... pois era a quarta turminha a que ele repetia o ritual...

Durante o filme, ficaram atentos, com exceção dos momentos em que aparecia algumas entrevistas, quando dispersavam. Aliás, as outras turmas também distraíam-se nesses momentos.

Enfim, foi muito gostoso. E para finalizar, visitaram os engenhos e ganharam uma pipa... Ficaram fascinados..Quando a professora viu que eu ia dar a pipa para cada um, perguntou se as meninas também ganhariam...e eu respondi que sim, que todos iriam ganhar. E então eles vibraram... eu quero a lilás , eu a rosa, e eu quero aquela da cor do Brasil, falavam querendo escolher a pipa que seria dada quando chegássemos na escola .

As meninas sentiram-se todas importantes pois também ganharam, já que entre elas só Ana Paula já tinha pipa. (...)

Quando me despedi, vieram agradecer a pipa dizendo que tinham gostado ou como alguns disseram, adorei o passeio!¹³

¹³ Diário de Campo, sexta-feira, 25.10.94

Assim aconteceram as visitas e creio que estes relatos falam por si, principalmente depois de tudo que vimos e falamos anteriormente.

Conforme percebemos no relato, não houve uma preocupação de trabalhar especificamente com a questão da arte, tendo em vista que a visita ao Museu de Antropologia - atualmente o Museu Universitário da UFSC - passou sobretudo por outras preocupações. No entanto, antes da visita deste último NEI, foi feito um trabalho de preparação das crianças para que elas fizessem a visita com alguns conhecimentos prévios, uma vez que já haviam tido um certo contato com a obra de Cascaes através do álbum e das entrevistas.

Assim, apesar do clima de passeio já ser um acontecimento que envolve expectativas, excitação, curiosidade e muitas risadas, prestamos antes informações sobre o Museu (onde está situado, sua importância) e sua proposta de trabalho (tipo do acervo que encontrariam).

No entanto, embora a questão da arte não tenha sido explicitamente trabalhada, pois naquele momento a arte era uma linguagem que possibilitaria outra forma de contato das crianças com as brincadeiras, ela sempre esteve presente. As crianças são muito sensíveis à beleza e, nesse sentido, a possibilidade de entrar em contato com a arte produzida pelos homens ao longo de sua história amplia seus horizontes, possibilitando, de certa forma, o usufruto das coisas belas.

Esta experiência no Museu Universitário veio reafirmar a importância do contato da criança com a história e com a arte. Além de ter sido uma forma de contato com as brincadeiras registradas por Cascaes, foi também uma forma de instrução e fonte para a criação de outras atividades do gênero.

Mas, tão importante quanto o passeio é o registro dele¹⁴. Assim, nas diferentes turmas foram feitas diferentes formas de registro, tais como desenhos, painéis e outras atividades que desencadearam verdadeiros projetos¹⁵. Teve uma

¹⁴ Ver anexo 4

¹⁵ O Nei Canto da Lagoa estava desenvolvendo um projeto de estudos sobre a colonização da ilha, pesquisando os índios e os portugueses. Pesquisaram também as brincadeiras das crianças que viveram num outro tempo no sentido de recuperá-las, pois muitas vezes são vivenciadas de outra forma e as crianças não sabem de onde vieram. Ou conforme a professora relatou na entrevista *"Por exemplo, a gente não sabia que a funda que a gente tanto brinca veio dos índios, né? E a gente teve que fazer essa pesquisa para poder descobrir isso. A gente foi descobrir com a pesquisa sobre as brincadeiras dos índios, que eles também brincavam de pescar, caçar, que nada mais é do que uma representação daquele cotidiano. E hoje as crianças representam muito a família nas brincadeiras, então a gente inclui nesses*

forma de registro que chamou particularmente a atenção das crianças: as fotografias e a filmagem. A intenção era de assistirmos à fita junto com os pais, quando aproveitaríamos a ocasião para mais um contato com a obra de Cascaes, mas como a televisão e o vídeo da escola estavam estragados, fomos até a Biblioteca da UFSC¹⁶.

As crianças ficaram maravilhadas quando se viram na televisão e não paravam de exclamar *Olhe eu lá..., Eh é o Fulano..., Beltrano, ó você ali..., Tia, tia, visse eu ali na tv? Que legal...* e assim, ficaram assistindo e comentando as performances diante do vídeo, relembrando o passeio. Os olhares atentos de quem tinha amado se ver no vídeo, procurar o amigo que também apareceu, falar sobre seus comportamentos, roupas que usavam, e outras diversas atitudes que também analisavam, felizes da vida. Quando acabou a fita, pediram para ver de novo, e depois novamente e ainda teve um mais uma vez: *a última vez, tá, tia?*

projetos e vai construir com eles esses brinquedos. Esse ano foi legal que a turma do maternal, depois daquela visita ao Museu, construíram brinquedos de roda com lata, pegaram cabo de vassoura, cortaram e estão fazendo a latinha pra brincar (...)Porque a gente trabalha também com materiais alternativos..." (Diário de Campo,30.11.94).

Assim, conforme o relato aponta, a partir da visita ao Museu foi possível aprofundar questões a respeito dos brinquedos e brincadeiras das crianças que já estavam estudando, o que veio a enriquecer e elucidar tais questões, que culminaram com uma apresentação de uma peça de teatro no final do ano, além de uma apresentação do boi-de-mamão que construíram.

No Nei Santo Antônio de Pádua já estava em andamento um projeto de resgate das brincadeiras cantadas que mães e pais cantavam quando crianças, o que resultou na confecção de um livrinho a respeito. *"Esse trabalho de resgate da cultura é difícil de fazer. É muito difícil...você tem que realmente ter o propósito, valorizar, conhecer a brincadeira, porque às vezes o profissional quer até brincar com a criança mas não tem conhecimento. O passeio e a visita ao Museu foi ótimo porque o que eu ainda não tinha conseguido trabalhar com eles passei a trabalhar. O pé de lata, apesar de já ter comentado, ainda não tinha surgido uma oportunidade. (...)E com a entrevista do Peninha na televisão, as crianças só viram e já reconheceram, comentaram comigo, retomaram o passeio, as brincadeiras...foi uma coisa que marcou muito"* (Diário de Campo,01.12.94).

Assim, com a visita ao Museu, o projeto de resgate das musiquinhas dos pais seria ampliado com a intenção de estender-se para o resgate das brincadeiras que seria desenvolvido no ano seguinte.

¹⁶ Os demais NEIs que participaram da visita ao Museu pegaram a fita emprestada para assistir com as crianças e com os pais.

Céu

Manuel Bandeira

A criança olha
Para o céu azul.
Levanta a mãozinha,
Quer tocar o céu.

Não sente a criança
Que o céu é ilusão:
Crê que o não alcança,
Quando o tem na mão.

CAPÍTULO 5

REPENSANDO O BRINCAR NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

5.1 O projeto pedagógico encontrado

A literatura existente sobre o brincar, o material coletado na elaboração desta pesquisa e as discussões estabelecidas com os mais diferentes interlocutores permitiram uma série de reflexões sobre a criança, seus jogos, seus brinquedos, suas brincadeiras, o espaço em que estas acontecem e o educador neste contexto da Educação Infantil (EI) a partir de alguns dos múltiplos olhares possíveis.

Circunscrito a uma concepção de infância a que o projeto pedagógico encontrado se refere, diagnosticamos, observamos, registramos, descrevemos e refletimos sobre o brincar na escola - sendo que em alguns momentos também tiramos conclusões parciais. Diante disso, nos resta agora tecer mais algumas considerações apontando possíveis caminhos a partir do que foi encontrado no sentido de repensar o brincar na escola a fim de indicar pistas para a superação de tal realidade.

Encontramos no Núcleo de Educação Infantil (NEI) uma concepção de criança bastante ambígua - que vê a infância como um estágio para o mundo onde a

criança deve ser preparada, pois é um ser incompleto, imperfeito que precisa ser educado, e ao mesmo tempo uma visão que a criança, por sua “natureza e inocência”, deve ser “preservada” e protegida deste mesmo mundo adulto. Esta visão determina a organização, o uso do espaço, a distribuição do tempo e as relações e interações que são estabelecidas no interior da escola. De tal concepção emerge uma representação que se concretiza no cotidiano da prática pedagógica e que muitas vezes se revela extremamente contraditória, como também o é a imagem que se faz da criança. À semelhança do que Wajskop situa (1995, p.21), a criança é vista com uma imagem social contraditória, uma vez que é, ao mesmo tempo, o reflexo do que o adulto e a sociedade gostariam que fosse e do que temem que ela se torne - sendo ao mesmo tempo livre para desenvolver-se e educada para não exercer sua liberdade. Talvez tal ambiguidade decorra da própria realidade contraditória em que vivemos e que se reflete no trabalho com a criança, o que, no entanto, não se justifica, pois tais visões não correspondem à criança concreta mas a uma concepção “distorcida” que dela se tem, colocando-a à parte do mundo no qual está inserida, desconsiderando suas especificidades de sujeito histórico e social que é.

Esta concepção, como não poderia deixar de ser, determina também um projeto pedagógico que, embora não assumido oficialmente, manifesta-se nas atividades desenvolvidas com crianças, no planejamento e na própria postura de encaminhamento da prática pedagógica.

Atividades e conteúdos

Submetido a um “abandono” pelas diretrizes oficiais de orientação da escola, o “projeto pedagógico” que permeia as atividades é marcado pela idéia de antecipação e preparo para o primeiro grau, ainda que não assumido pela escola. Parece não haver um processo programado, uma sequência de atividades relacionadas, em que a maior parte das atividades têm valor por si só e cada uma delas parece completamente independente da anterior ou da subsequente, parecendo ter como função apenas o entretenimento das crianças.

O cuidado da professora em querer transmitir algumas informações sociais mais sistematizadas às crianças, ainda que raros tais momentos, e ainda que possamos discutir o conteúdo e a forma como são transmitidas, se deve à preocupação com a escolaridade subsequente, a exemplo do que França (1990, p.124) descreve. Assim, a concepção de Educação Infantil preparatória e compensatória marca, de certa forma, o ideário da professora que prioriza atividades dirigidas e gráficas como o conteúdo de seu trabalho. Tais atividades geralmente configuram-se em exercícios gráficos e motores, de treino de habilidades lingüísticas ou de repetição de regras e comportamentos que definem diferentes hábitos e atitudes.

Analisando o caderno de planejamento da professora, que é mensal e contém em linhas gerais os conteúdos a serem trabalhados, a estratégia e o objetivo, podemos entender melhor a prática pedagógica observada e o uso restrito do brincar no contexto destas atividades.

No planejamento estão colados todos os trabalhos de desenho mimeografado dados pela professora. São trabalhos com exercícios de coordenação motora para completar pontilhados, ligar com traços, copiar, colorir, etc. sempre com motivos em função do tema trabalhado. Analisando o caderno de planejamento, dificilmente folheamos uma página que não tivesse uma dessas folhas coladas, o que só vem a reafirmar nossa observação desse tipo de atividade ser quase que diária.

Durante o período da investigação, constatamos uma rotina ritualizada de algumas atividades. Os exercícios variavam, mas seu conteúdo básico era quase sempre o mesmo: relações espaciais, noções de tamanho, forma e cor; motricidade fina e grossa através de exercícios motores que visavam preparar para a grafia de letras e números; seriação, agrupamento e classificação de objetos.

A proposta de EI antecipatória aparece nas concepções de aprendizagem de leitura e escrita, nos exercícios mimeografados e nas orientações dadas pela professora. Isso faz com que em muitas atividades as crianças se deparem com tarefas que não entendem nem percebem sua finalidade; conseqüentemente, seu envolvimento nelas é bastante distante (o que não significa que se deva partir apenas

do interesse emergente da criança e dos elementos que compõem sua realidade imediata, o que conduziria ao confinamento das crianças a sua situação de origem).

Segundo França (1990, p.103) isso ocorre porque tais práticas baseiam-se em concepções de ensino-aprendizagem e de linguagem que desconsideram o processo de construção, interação e interlocução das crianças bem como as necessidades e as condições de vida da criança fora da escola. Afinal, como ressalta Deheinzelin, *“compreender a visão da criança sobre leitura e escrita deve nos conduzir a metodologias de ensino-aprendizagem coerentes com a perspectiva adotada; assim, se tivermos como educadores compreensão também de como a criança interage com outras áreas de conhecimento, o crédito positivo nas capacidades e crenças infantis pode nos conduzir a proposições pedagógicas diversas daquelas baseadas apenas na experiência prática, que partem de uma visão positivista sobre o conhecimento e têm como objetivo o treinamento perceptivo e psicomotor das crianças, tal como proposto pelas modalidades de educação preparatória e compensatória”* (1995, p.15).

Se a língua natal é tão rica em significações, porque na escola tolher o acesso da criança a essa riqueza, “recortando” a integridade da língua em pequenos pedaços, empobrecendo-a? Muitas vezes, a falta de interesse em ler e escrever pode ter sua origem no contato das crianças com textos sem sentido e sem profundidade, desconsiderando sua capacidade de extrair significados e usufruir da língua como um todo. Por que não oferecer às crianças a oportunidade de tornarem-se leitores e escritores em potencial? Deheinzelin (1991, p.75) afirma que a preocupação da Educação Infantil em relação à língua portuguesa não deveria ser a de alfabetizar crianças ensinando a elas os mecanismos do código alfabético, e sim fazer com que as crianças descubram o prazer que a escrita e a leitura podem oferecer.

O ponto de partida poderia ser aquilo que a criança traz em termos de informações, conhecimentos e bagagem cultural ao chegar à escola, colocando a língua como objeto presente na sala de aula - uma vez que a criança não pode pensar sobre um objeto ausente e que não pode errar o que ainda não sabe - considerando a nossa língua, o português, como uma coisa inteira, plena de ritmo, melodia, articulações e significações, a ser descoberta.

E uma das formas com que a EI pode contribuir com esse processo é fazer a criança mergulhar desde cedo na riqueza e complexidade do mundo da escrita. Assim, o contato freqüente e contínuo com diversos gêneros literários como histórias, contos, poesias, notícias de jornais, lendas, parlendas, trovas, canções e letras de músicas pode fazer com que os interesses do leitor/escritor encontrem ressonância e uma forma de expressão, além de permitir um conhecimento linguístico cada vez maior. A partir de histórias lidas e contadas, a criança vai tendo contato e interagindo com a leitura através da mediação do professor, que deve utilizar textos de boa qualidade para seus alunos. A importância de colocar a criança em contato íntimo com a escrita, desmistificando o ato da leitura, reside em que, colocando-a ao alcance da criança, esta poderá ir colhendo dados que a auxiliem a desvendar o mistério que é para ela o ato de ler¹.

Como conteúdo, apareceram no planejamento temas como família, meios de comunicação, natureza-plantas e meios de transporte. As datas comemorativas como a Páscoa, Dia das Mães, Festa Junina, Dia dos Pais, Dia do Folclore, Dia do Soldado, Dia da Bandeira e Natal também eram identificadas como tema ou conteúdo. Dentro desses temas, a professora ia introduzindo letras, palavras e numerais.

Considerando a inserção social da infância, é preciso levar em conta os diferentes estímulos culturais aos quais as crianças estão submetidas, seja através dos meios de comunicação de massa ou através da própria organização de uma sociedade letrada como a nossa. Conseqüentemente, a multiplicidade e a riqueza visual com que as crianças se defrontam diariamente através da televisão, dos *outdoors*, das revistas em quadrinhos e tantos outros recursos imagéticos, gráficos e visuais que fazem parte dessa sociedade, transformam os exercícios propostos em atividades com pouco sentido social e cognitivo e relativamente sem atrativos.

Sem querer entrar, neste momento, na polêmica criança-televisão, segundo Deheinzelin não se pode negar que, hoje, muitas crianças utilizam a televisão como principal fonte de informação, uma vez que muitos adultos (pais e professores)

¹ Outras questões a respeito do trabalho com a língua portuguesa podem ser encontradas em diferentes produções de Emilia Ferreiro, Ana Teberosky, Lilita Tolchinsky, Monique Deheinzelin, Sonia Kramer, Josete Jolibert, entre outros.

consideram desnecessário colocá-las a par dos acontecimentos do mundo e de suas próprias idéias. Expostas a um amplo universo de fatos difíceis de serem compreendidos, as crianças ficam com impressões e sentimentos confusos e contraditórios dado que a beleza e a crueldade aparecem lado a lado e elas nem recebem parâmetros e informações estruturantes que lhes permitam formular suas idéias sobre tais acontecimentos. Isto acontece principalmente porque *“as crianças não são consideradas interlocutores culturais e, em consequência, não encontram no convívio com adultos as ferramentas necessárias para a compreensão deste mundo”* (1995, p.4)..

Acreditamos que a intencionalidade educativa do projeto pedagógico da Educação Infantil poderia significar uma aproximação e um convívio das crianças pequenas com a vida contemporânea na sociedade, através das diversas áreas de conhecimento, entre elas a Língua Portuguesa, a Matemática, as Ciências e as Artes, entendendo-as no sentido de objetos sócio-culturais de conhecimento e não apenas de conteúdo, considerando também o desenvolvimento infantil e as inúmeras mediações presentes nesta relação.

Para Deheinzelin (1994), tradicionalmente a escola vem tentando transmitir conteúdos que, na maioria das vezes, são vistos como verdades científicas e universais, sem dimensão histórica e social. Hoje sabemos que ao nos relacionarmos com determinado conhecimento, o transformamos e ao mesmo tempo somos transformados por ele. Assim, ao longo da humanidade, as áreas de conhecimento vão se constituindo em objeto sócio-cultural de conhecimento, com duas dimensões, uma fechada em suas regras, normas e convenções a cada instante histórico e outra aberta à história cultural de cada pessoa que se relaciona com ele. Neste sentido, é a partir desses objetos sócio-culturais de conhecimento que as crianças poderão estruturar idéias sobre o mundo em que vivem, uma vez que a criação não é fruto de geração espontânea pois depende de informações que façam sentido para quem com elas se relaciona.

No entanto, para a arte de educar não existem receitas, como ressalta Willi Bolle quando se refere ao universo benjaminiano, destacando que, *“muito mais próximo da criança que o pedagogo bem-intencionado, lhe são o artista, o*

coleccionador, o mago” (Benjamin, 1984, p.14). Assim, concordamos com Deheinzelin (1994, p.15), que acredita que a perspectiva de uma proposta curricular deve ser a de aproximar a função do professor da função do artista, e para que o professor tenha domínio de sua arte necessita de um currículo que possa servir de instrumento, assim como a tela e os pincéis o são para o pintor ².

Hoje, a partir de diversas experiências educativas e de diferentes pesquisas realizadas, é possível vislumbrar um projeto que aponte pistas para a superação do trabalho com conteúdo por meio de “temas geradores” somente, através de projetos nas diferentes áreas do conhecimento. Limitar todo o universo do conhecimento a alguns “temas geradores” significa empobrecer uma realidade que já é consideravelmente empobrecedora - e, além do fato da escola ter por função socializar e enriquecer os conhecimentos sistematizados, a criança também tem o direito de deles se apropriar e com eles conviver.

Neste sentido, é importante que no fazer pedagógico o professor crie situações em que as crianças “coloquem em jogo” tudo o que sabem sobre o “conteúdo”, que resolvam problemas enfrentando situações adversas, impondo sobre estas sua produção e seu pensamento e tomando decisões em função do que se propõem a produzir, que o “conteúdo” trabalhado mantenha as suas características de objeto sócio-cultural real sem transformar-se em “objeto escolar”vazio de significação individual e social e que a organização do trabalho garanta a máxima circulação de informações possível.

O uso do jogo e do brincar

Apesar de existir um limiar tênue entre a relação forma-conteúdo, os conteúdos específicos seriam aqueles que deveriam ter sido escolhidos no vasto espectro do horizonte dos objetos de conhecimento e as estratégias de ensino-

² Deheinzelin no livro *A fome com a vontade de comer* elabora uma proposta curricular para a EI a partir de um marco curricular - sistema de idéias e conceitos que dão origem e consistência ao trabalho do professor - e que é concebido nos níveis antropológico, filosófico, psicológico e pedagógico. Seu projeto curricular detalha os conteúdos específicos, os objetivos de ensino-aprendizagem, as estratégias e instrumentos do professor para cada objeto social de conhecimento a ser ensinado às crianças, onde “a intenção de ensinar os objetos sociais de conhecimento para as crianças apresenta uma dupla vantagem: respeitar e alimentar o pensamento poético e sincrético próprio das crianças pequenas e estabelecer uma continuidade educativa ao longo de toda sua escolaridade. A escola então pode ser entendida como lugar de acesso democrático ao conhecimento humano para pessoas de qualquer idade” (1994, p.16).

aprendizagem seriam as modalidades de atividades possíveis de serem propostas às crianças atendendo aos objetivos previamente definidos. Assim, muitas vezes a forma de determinada atividade trabalhada representa seu conteúdo, ainda que muitas vezes seja subliminar e o professor não tenha consciência disso.

Como estratégias apareciam no planejamento: conversação, desenho, massinha, dobradura, recorte e colagem, pintura, pesquisa em gravuras, teatro, brinquedos cantados, livros de histórias, rodas cantadas, roda da novidade sobre o fim de semana e passeios.

Chama a atenção o fato de que nas estratégias expostas no planejamento não esteja contemplado o “jogo educativo”, pois durante as observações ele foi amplamente utilizado como “recurso” e estratégia de exercícios em alguns casos, inserindo-se na maioria das vezes naquela concepção que Brougère aponta, do jogo concebido como sedução - o jogo transformado numa atividade controlada pela professora que se utiliza da sedução para manter os alunos interessados em determinada proposta. Nesta concepção, o jogo serviu de auxiliar da ação do professor, que buscou um resultado em relação a determinadas aprendizagens, deixando de cumprir sua função lúdica e deixando também de ser brinquedo para se tornar material pedagógico, reafirmando também o que Kishimoto apontou anteriormente (cap.2) quando se referia à diferença entre brinquedo e material pedagógico.

Comumente observadas no cotidiano por nós presenciado, as atividades desse tipo - como por exemplo, animais desenhados numa folha com traçados pontilhados na tentativa de “imitar” ou mesmo “representar” o caminho e o percurso a ser por eles percorridos - são amplamente utilizadas a fim de trabalhar ou desenvolver alguma habilidade, no caso a coordenação motora fina. Segundo França (1990, p.135), com relação ao pretense caráter lúdico que aparece na intenção desse tipo de atividade, ele impregna as atividades curriculares de forma alienante, buscando, numa ilusão da realidade, falseá-las para que o jogo utilizado como instrumento didático possa obter resultados conforme os objetivos definidos pela professora.

Para a autora, uma outra questão que se coloca com relação a esse tipo de encaminhamento pedagógico de utilização do jogo infantil é o do grau de

aprendizagem que resulta para as crianças. Ele aparece como a fragmentação entre o objetivo proposto (o treino de determinadas habilidades consideradas importantes para a escrita) e a ação executada (que pode ser o treino de habilidades em percorrer ou “contornar” um suposto caminho ou trajeto do vôo de uma borboleta, o pular de um sapo, o movimento das ondas, etc.) oculta por uma história sem sentido social para quem executa. Desta forma, como assegurar um aprendizado enquanto apropriação e compreensão para as crianças?

Ainda sobre o jogo como estratégia, estimulava-se constantemente a presença dos jogos considerados educativos mas não se trabalhava adequadamente com estes, inclusive nem no sentido mais elementar - o de explicar sua lógica - o que implica, mesmo nessas atividades, as crianças não poderem explorar as possibilidades dos jogos, devido à falta de informação sobre seu funcionamento.

Segundo Brougère (s/d d), os jogos de construção Lego, Montatudo, Pinos mágicos, etc. fazem parte do material obrigatório presente em cada classe. Permitem várias e diversas realizações e a compreensão de determinados mecanismos e de alguns aspectos da tecnologia. Servem para reproduzir, fabricar ou criar, embutir ou alinhar, empilhar ou montar, sejam suas peças grandes ou pequenas. Enfim, um material riquíssimo em possibilidades.

No entanto o que, constatamos foi o enorme contraste entre a riqueza potencial de tais jogos e seu uso extremamente limitado quando deixado somente a cargo da criança.

Na pesquisa de campo, era comum observar crianças entretidas com seus jogos de encaixe e construção fazendo quase sempre as mesmas coisas. Nestas atividades, quando circulava pela sala, a maioria das crianças fazia um determinado brinquedo apenas. Intrigada, perguntava se sabiam fazer outros brinquedos, que inclusive aparecia ilustrado na capa da caixa, e como a resposta era negativa, as crianças frequentemente pediam para que eu fizesse outros brinquedos. Argumentando que lhes ensinaria a fazer, explicava para elas como as peças se encaixavam, e íamos construindo outras opções. A partir desses “produtos” os pedidos “inflacionaram” e logo estava formada uma fila de crianças pedindo que eu fizesse outros brinquedos.

Assim, apesar de sua presença marcante na EI, este material é usado de forma muito questionável pelo professor que não observa as atitudes da criança e, como consequência, não permite uma evolução quanto à técnica de montagem e sugestões de realização. Mesmo quando aparecem esses e outros jogos, notamos que são absolutamente limitados ao que as crianças já fazem, pois a professora não enriquece os jogos e as suas diversas possibilidades.

Enquanto observava, sentava-me com as crianças e começava a jogar com elas. No quebra-cabeça, era incrível a dificuldade que sentiam. Enquanto ajudava a montar as peças, percebia que nem sempre a lógica do jogo estava presente e então lhes explicava, dando “dicas e macetes” para formar a figura do quebra-cabeça. Quando as crianças começaram a perceber a lógica do jogo e procurar as peças que completassem as determinadas partes, foi uma descoberta. As crianças de outras mesas iam-se chegando e trazendo mais quebra-cabeças para montar. Chamavam-me para ajudar e mostrar o que haviam conseguido fazer, como se fosse a maior novidade.

Brougère(s/d d) afirma que a escola pode enriquecer o jogo, e eu diria que pode e deve enriquecer o jogo, pois a partir dos relatos acima, percebemos que não é suficiente proporcionar qualquer coisa à criança para que o jogo nasça e se desenvolva de forma proveitosa. Em alguns momentos se faz necessária uma intervenção, ainda que explicativa, sobre o funcionamento e as possibilidades do jogo, para então, a partir desse “mínimo”, as crianças poderem criar outras formas e estabelecer interações mais significativas com o brinquedo, com colegas e também com o professor, pois a qualidade do jogo e o envolvimento decorrente não resultam apenas da criatividade infantil e sim da conduta da classe e das propostas em termos do ambiente material.

Se os objetivos preparatórios para a criança ingressar no primeiro grau, apesar de não declarados, se traduzem em exercícios de prontidão, utiliza-se o jogo como recurso didático e como instrumento de sedução, o que não combina com a aleatoriedade e indeterminação da atividade lúdica infantil. Se endossamos anteriormente (cap.2) o ponto de vista de Brougère que ressaltava a incompatibilidade da aleatoriedade e indeterminação do jogo com as

aprendizagens efetuadas no jogo - questionamos também tal uso do jogo como estratégia, pois seu caráter de indeterminação produz incertezas quanto aos seus resultados, sendo praticamente impossível assegurar de maneira precisa as aprendizagens no jogo, reduzindo e limitando o enorme potencial do jogo em si.

Se o caráter do jogo na escola observada estava quase restrito ao uso didático, a ausência de sua dimensão lúdica era notória por parte da professora. O termo “brincadeiras” apareceu no planejamento no mês de julho, onde estava escrito “Brincadeiras em Sala” e tinha o caráter de férias, e que quando a professora explicou, chamou de *recreação*. *Em julho foi só recreação*. O termo designava atividades com música, dança da cadeira, estátua, morto vivo, jogos de memória, massinha, desenho, teatro e livro de história.

A outra vez em que o termo “Brincadeiras Livres” apareceu no planejamento foi no mês de outubro, devido às Olimpíadas da Escola, que continham atividades de dramatização, fantoches e canções. No entanto, isso apareceu dentro do planejamento das Olimpíadas da Escola, feito pela direção do estabelecimento e não pela professora.

Apesar de considerar o brincar importante e até ter uma vaga noção do papel da brincadeira e dos jogos na vida das crianças, a professora na maioria das vezes justificava a ausência ou presença do brincar a partir da importância que atribuía a tais atividades apenas em função de seu caráter instrumental, como meio ou recurso didático-pedagógico. Assim, do jogo associado à recreação, situação que se opõe ao trabalho escolar, para o jogo utilizado como recurso, eis a contradição marcante na concepção do brincar com a prática pedagógica observada.

Estão, portanto, mais uma vez explicitadas as representações e concepção da professora sobre a brincadeira e o caráter que esta atividade assume. Entendida como recreação, em oposição ao trabalho, revela novamente uma certa compreensão de ser algo “não sério”, inato e espontâneo e que, portanto, não é necessário prever sua presença intencionalizada no planejamento anual e sim somente no contexto de “férias”, pois as atividades de recreio, pátio e parque sequer entraram no planejamento, reforçando a idéia da dicotomia entre jogo e trabalho.

No período de recreio ou pátio, em clara oposição ao horário de trabalho em sala de aula, fica evidente a concepção inatista de jogo, que Elkonin aborda (cap.1), e a dicotomia entre jogo e trabalho. De um lado, as atividades dirigidas, vinculadas a um conteúdo escolar definido socialmente e que deve ser transmitido ao aluno; de outro, as atividades livres e recreativas - que é quando as crianças podem brincar nos limites estabelecidos.

O direcionamento das atividades em sala é a contrapartida da liberdade limitada ao ar livre. O trabalho em EI ainda está muito centrado na figura do adulto, então a busca pelo professor é muito maior. Nos moldes da escola, a sala é o lugar de trabalho onde a figura do adulto é evidenciada, a professora é o centro que norteia e direciona as atividades. Por que será que se dá tanta atividade centralizada na figura do adulto? Que outras opções teriam? Pois como vimos, as atividades monofuncionais acabam limitando o que a criança faz/é capaz de fazer, além de demonstrarem que se confia muito pouco na capacidade das crianças de se organizarem em pequenos grupos para realizar atividades diversificadas, por exemplo, ou mesmo para brincar.

E sobre o envolvimento da criança na organização da brincadeira é importante estarmos também atentos a duas questões importantes: a de gênero e a das regras.

Muitas vezes, a organização de determinadas brincadeiras, além de explicitar a questão de gênero e de diferenciação nas atividades para meninas e meninos, expressa também a questão do jogo de regras e seus requisitos mínimos. Como vimos anteriormente (cap.1), Piaget afirmou que o jogo de regras pressupõe combinações sensório-motoras ou intelectuais entre os envolvidos. Diante disso, parece que algumas recusas dos meninos em querer a participação das meninas também se deve a esta questão, de elas não saberem determinadas regras do jogo. Isto se configura como um fator impeditivo da participação das meninas no jogo, pois se elas tivessem o conhecimento e, em alguns casos, a “habilidade” necessária para jogar, muito provavelmente poderiam atuar conjuntamente, apesar do preconceito.

No entanto, acreditamos que através de determinadas brincadeiras a criança entra em contato com um discurso cultural onde as diferenças de gênero se exprimem e podem ser questionadas ou mesmo ultrapassadas. Em determinadas situações de brincadeiras, onde possa existir não só uma apropriação diferenciada - pois elas também podem aparecer como um lugar de experimentação da identidade sexual e muitas vezes tendem a reforçar as diferenças mesmo quando são suavizadas por segmentos da sociedade - pode ser uma possibilidade de compartilhar o mesmos conteúdos lúdicos presentes em determinada brincadeira, como aponta Brougère em relação ao brinquedo (1995, p.72). Depende muito da mediação feita entre esses “pólos”, pois a professora, frente a determinado jogo ou brincadeira infantil, assim como pode questionar certas “verdades” pode também reforçar certos comportamentos estereotipados (menina não joga futebol, por exemplo), podendo ainda impedir que determinados jogos sejam intercambiados, enriquecidos e transformados em instrumento de construção de conhecimento pelas próprias crianças.

Diante disso podemos nos perguntar em que medida a organização do grupo em determinada brincadeira contribui para a socialização da criança e permite o acesso a certos códigos culturais e sociais necessários para a formação do indivíduo social.

A interação que se estabelece na organização da brincadeira diz respeito a várias dimensões, tanto nas interações lúdicas das brincadeiras que passam e transmitem valores, formas de educar, conforme Fernandes apontou (cap.2), como nas interações reais entre as crianças, pois quando brincam as crianças não estão “só brincando”, mas conversam entre elas, negociam papéis, temas, conteúdos e regras. A criança vai se apropriando dos conteúdos disponíveis, tornando-os seus através de uma construção específica que a interação lúdica e real - na brincadeira e na sua organização - possibilita. Ela vai manipulando os códigos sócio-culturais, exprimindo e projetando, por meio de comportamentos, seu discurso e sua apropriação, fazendo desta forma de socialização um espaço de intervenção possível a partir de algumas determinações inscritas nas brincadeiras.

A organização do espaço na brincadeira

As atividades referentes a brincadeiras que estão contidas no planejamento não indicam o lugar nem a hora ou momento ideal para serem desenvolvidas e isso reafirma que a questão do uso do espaço, que na maioria das vezes se constitui num espaço vazio e pouco estruturado, não é pensada nem planejada em sua organização de forma a favorecer a brincadeira entre as crianças.

Como Andrade (1991, p.102) aponta, parece que essa desatenção da professora frente às brincadeiras das crianças não é privilégio deste NEI, pois ela ocorre na maior parte das instituições que se ocupam de crianças. Esta atividade que poderia ser riquíssima em informações sobre a criança e seu universo geralmente é desconsiderada. Não sendo programada nem estruturada pelos adultos, a brincadeira é vista como menos importante, desconsiderando-se as ricas formas de interação entre as crianças, suas criações incríveis e as situações de faz-de-conta muito elaboradas que acontecem na atividade de brincar .

Dentre as questões sobre o brincar e sobre o lúdico no NEI, é evidente a pouca importância atribuída às brincadeiras das crianças: por um lado, há poucos locais especiais, quase não existe preocupação em se ter uma organização dos brinquedos em função dos espaços físicos; por outro lado, em termos de brincadeiras, prioriza-se o tempo ao ar livre e as atividades mais soltas.

Mas, se a existência do espaço não é suficiente para justificar a não brincadeira, somente o tempo livre e as atividades soltas também não bastam, é preciso interrogar seu uso e seu caráter: o que ela propicia? Pois o uso restrito do espaço também se configurou como impedimento para o desenvolvimento de certos jogos e brincadeiras. Vimos que é preciso haver uma certa organização do material pelos adultos para que as crianças possam criar a partir deles.

E esse impedimento do brincar devido à restrição do uso do espaço ocorreu na sala de aula, que aparentemente sugeria interação e modificação; seu uso restrito através de atividades gráficas quase não possibilitou que as ações lúdicas se desenvolvessem.

Inúmeros jogos poderiam ser aproveitados. Há brincadeiras de rima, de trava-língua, as mil perguntas de “o que é o que é”, as brincadeiras de enganar, de “pegar” os outros... Elas fazem parte da vida das crianças, além do prazer em si, desenvolvem agilidade, pensamento, raciocínio, sagacidade, humor... e não poderiam entrar nas atividades com crianças?

Na sala de aula também poderiam brincar disso tudo e muito mais. Local de atividades mais estruturadas e organizadas propostas pela educadora, estas poderiam ser organizadas de modo que favorecessem a interação das crianças garantindo possibilidades de contatos sem o “centralismo” da professora, além de também permitir uma série de brincadeiras e integrações, assim como um lugar mais aconchegante para ouvir histórias, por exemplo. Mais uma vez, o envolvimento das crianças nas atividades, as brincadeiras e as múltiplas interações que estabelecem dependem em grande parte da forma de mediação do adulto.

Assim, reiterando o que apontamos anteriormente (cap.2), precisamos rediscutir a questão do espaço e pensar em propostas nessa organização do espaço lúdico dentro da escola. Afinal, o ambiente material proposto vai ser uma das “explicações” sobre o lúdico e o lugar que ocupa, esclarecendo a estratégia da escola e demonstrando a importância que esta dimensão lúdica assume. O ambiente material também vai “denunciar” as concepções pedagógicas presentes na escola e na sala de aula, permitindo conferir a “escolha” pedagógica dos professores, que selecionam determinados materiais, que por sua vez exprimem valores, envolvendo-se numa lógica pedagógica de escolha através do que é eleito e daquilo que é eliminado³.

Se o ambiente material tem importância fundamental na qualidade da brincadeira e atividade oferecidas, só recentemente é que esta discussão tem chegado à EI no Brasil, principalmente através da proposta dos “cantos”⁴. Os “cantos” (conforme vimos no cap. 2) significam a possibilidade concreta de um ambiente organizado favorecer o trabalho diversificado, apontando para a superação das atividades monofuncionais, pois para diferenciar as ações das crianças precisa-

³ Ver Brougère **Brinquedo e cultura** (1995) que apresenta um quadro de análise do brinquedo e do que ele representa.

⁴ Ver **Creches e pré-escolas no Hemisfério Norte** (Rosemberg, 1994), **Creches: criança, faz-de-conta e cia.** (Oliveira, 1992) e **Brinquedo e cultura** (Brougère, 1995).

se ter opções para pensar a ação relacionada aos materiais e objeto num determinado espaço.

Os “cantos” configuram-se em espaço pré-determinados nas salas e que propõem, por sua organização, materiais e brinquedos disponíveis, brincadeiras e atividades nas quais as crianças possam envolverem-se sozinhas ou em grupos sem horário prefixado⁵.

Assim, os cantos da boneca, da cozinha, do carrinho, de jogos de regra, da biblioteca e outros possibilitam uma “zona estruturada de atividades” nos espaços internos. Estas zonas estruturadoras da atividade também podem ser um mezanino, um escorregador, uma casinha, um canto para guardar objetos, cabides para pendurar as mais diversas coisas, onde, ao redor de temas como casinha, cabeleireira, vendinha, carrinho, posto de gasolina, garagem, espaçonaves, etc. entre outros temas que darão oportunidade para as crianças associarem-se em grupos e desenvolverem atividades sugeridas pelos mais diferentes cenários, permitindo que interajam entre si, coordenando ações que as levem à criação de um enredo lúdico da brincadeira. E então, este espaço lúdico pensado e estruturado pode ser também um fator de interação e aprendizagem, tornando-se um dos eixos condutores do projeto pedagógico na Educação Infantil.

Diante disso, conforme Brougère aponta (1995, p.82-4) e também pudemos observar, parece que a idéia de que a pobreza material implica em riquezas imaginárias da brincadeira é um mito, pois a brincadeira infantil parece se enriquecer grandemente com suportes variados e coerentes colocados à sua disposição. Os materiais e suportes são mais do que um instrumento de brincadeira, eles possibilitam não só um meio de brincar, mas também imagens, representações e universos imaginários estruturando o conteúdo da brincadeira sem limitar a criança, que dispõe deles com liberdade. E mesmo que em sua forma e conteúdo alguns materiais sigam os efeitos da moda e de referência a outros universos de lazer (filmes, por exemplo), as estruturas de base continuam as mesmas estruturas lúdicas

⁵ Estudos no livro **Brinquedo e cultura** (Brougère 1995, p.106) apontam quatro critérios na organização deste espaço: disposição lógica dos móveis, diversificação dos papéis sugeridos, presença de um material completo para os roteiros sugeridos, ambiente protegido que garanta uma privacidade das crianças.

diversamente enriquecidas para as referências do nosso universo em que os temas foram se atualizando.

No pátio, que notamos é o lugar em que o educador está menos envolvido nas atividades das crianças, ele supervisiona, cuida e observa se as crianças não se machucam, acompanhando pouquíssimas vezes uma brincadeira e quase nunca faz uma proposta. No entanto, conforme apontamos anteriormente, este não seria um rico momento de observação? Se os educadores tivessem uma razão objetiva para tal, se tivessem uma certa curiosidade, uma dúvida, uma questão - como nós, pesquisadores temos e por isso nos envolvemos nesta atividade - será que eles não estariam mais atentos observando suas crianças? Como despertar-lhes tal curiosidade e apontar para a importância de conhecerem como as crianças se organizam nos diferentes lugares e assim, poderem pensar a partir disto um melhor uso destes espaços?

Se a quadra, tão disputada entre as crianças da escola, nos momentos em que é permitida aos pequenos, fosse também um lugar além de jogar bola? Não poderia ser também um lugar de brincadeiras tradicionais (além da pipa observada) ou transformar-se em uma grande pista para carros de corrida ou mesmo “passeio” de pais e mães com seus filhinhos, animais, etc. nas divertidas brincadeiras de casinha, papai e mamãe, mamãe e filhinho...e tantas outras.

No pátio, ao ar livre, poderia ter casa em árvores, cabanas, cavernas, que substituísse um pouco o subir e descer de árvores, tão marcante em nossas infâncias, e ao mesmo tempo ter casas de bonecas, castelos e outras opções que pudessem possibilitar um brincar mais rico num espaço encantador. E além dessas áreas e opções estruturadas que podem conviver com terra, água e areia, estes espaços também podem ser redefinidos, dependendo da situação a ser proposta, onde por exemplo o pátio também pode se transformar numa “floresta” para piqueniques.

Em relação ao espaço externo à escola, tão importante quanto estruturar o espaço interno, tornando-o o mais agradável possível, é excursionar por outros espaços: parques, praças, jardins próximos à escola ou mesmo distantes, ainda mais que, no caso específico, a ilha oferece inúmeras e belíssimas opções em praias, dunas, lagoas, etc., sem contar os inúmeros sítios arqueológicos.

Estas são apenas algumas sugestões quanto à utilização do espaço. Certamente existem muitas outras, mas estamos cientes de que este assunto não se esgota aqui, pelo contrário, pois entra também o componente de criatividade do professor a partir de algumas pistas levantadas.

E em relação ao professor, vale ressaltar, mais uma vez, que a importância do espaço não reduz o valor de seu papel mediador nessas atividades. O professor pode construir um ambiente que estimule a brincadeira em função dos resultados pretendidos. Embora não tenhamos a certeza de que a criança vai agir com determinado material conforme imaginamos, ainda assim podemos aumentar as chances de que ela o faça. Para Brougère, a criança brinca com o que tem nas mãos e com o que tem na cabeça e, desta forma, os brinquedos orientam a brincadeira trazendo-lhe a matéria, pois só se pode brincar com o que se tem. A criatividade permite justamente ultrapassar esse ambiente sempre particular e limitado. *“Não há somente o material, é preciso levar em conta as outras contribuições, tudo aquilo que propicie à criança pontos de apoio para sua atividade lúdica. Percebe-se a dimensão circular da brincadeira: aprendizagens anteriores reforçam a riqueza potencial da brincadeira. Ela não é um ponto de partida. A brincadeira, sem dívida, traz mais àqueles que têm mais, o que não é uma razão para que dela se privem aqueles que têm menos, pelo contrário”*(1995, p.105).

Assim, nas atividades diversificadas a mediação do professor pode se tornar mais significativa na medida em que permite uma atuação também diferenciada, de acordo com o que cada grupo demonstra necessitar, possibilitando também maior autonomia às crianças, bem como o “surgimento” do jogo independente que França aponta (cap.2). Nesse sentido o professor terá mais condições de observar a brincadeira para a partir disso ter uma atuação pedagógica clara, precisa e objetiva, atentando para o tema, o conteúdo, os papéis assumidos pelas crianças, as interações lúdicas e reais, os materiais utilizados, bem como a duração e o número de participantes da brincadeira, para que sua intervenção possa, de fato, enriquecer o jogo e a brincadeira.

No entanto, conforme reiteramos no decorrer do trabalho, ao invés de estimular, em muitas situações a instituição comportou-se como legítima

“cerceadora da busca infantil em compreender o mundo em que vive, curiosidade também demonstrada pelas crianças nas situações de brincadeiras” (França, 1990, p.173). Muitas vezes o ritmo para a execução das tarefas e o excesso de controle apareciam como fator impeditivo para o desenrolar do jogo. A criação de enredos, a comunicação entre os pares e o desenvolvimento da imaginação demandam certo tempo, que parecia não encontrar lugar na escola observada.

Concordamos com Andrade (1991) quando diz que da concepção que o adulto tem do brincar é que nascem suas atitudes frente às brincadeiras das crianças; intervir, ensinar, treinar, censurar, aprender, observar, extravasar. É do seu jeito de ver o brinquedo - objeto que ensina, acalma, permite o desabafo e criações, que pode ser quebrado, deve ser preservado, etc. - que nasce o uso que fazem do material. Daí a importância da formação de educadores nesta área, pois é a partir das discussões sobre esses e outros aspectos relacionados ao brincar que podemos esclarecer a significação dos jogos, dos brinquedos e das brincadeiras, enfim do brincar no mundo infantil e do papel que o adulto tem neste contexto.

Sobre a postura do professor e sua inserção no lúdico, é importante que ele saiba jogar e brincar, e mais do que isto, é fundamental que ele recupere o lúdico no seu próprio universo adulto, pois saber jogar é mais do que mostrar algumas brincadeiras e jogos às crianças, é sentir prazer no jogo. É óbvio que não estamos propondo que o educador ao brincar tenha o mesmo sentimento que a criança tem em relação a determinado jogo, mas nesta convivência privilegiada de adultos com o lúdico, fazem parte a sensibilidade e a recuperação do prazer em algumas atividades gratuitas do seu cotidiano. Recuperando também a história de sua infância, das brincadeiras brincadas nas gerações anteriores... para, quem sabe, despertar o interesse pela brincadeira na escola.

Segundo Garkov (1990, p.43), é compreendendo a natureza dos jogos e brincadeiras tradicionais que é possível entender seus valores e suas ricas possibilidades, para revivê-los e resgatá-los, transformando-os e adaptando-os às circunstâncias contemporâneas e preservando o significado básico do jogo, com a possibilidade de daí extrair atividades para as crianças.

5.2 Redimensionando a cultura na Educação Infantil

Sobre os conteúdos de caráter mais especificamente cultural, principalmente no que diz respeito à cultura local, a única alusão que aparece em relação a isso no planejamento é no mês de agosto, devido à data comemorativa do “Dia do Folclore”, quando aparecem o “boi-de-mamão” e o “saci”.

Constatamos a distância da instituição e do ensino em relação à dinâmica sócio-cultural e, em conseqüência, a singularidade e universalidade da história das crianças bem como sua forma de estar e pensar o mundo que passa despercebida pela escola, privando-as da possibilidade de integrar essa vivência ao espaço do brincar. E assim, a representação de infância, o conhecimento e a existência do brincar são absolutamente contraditórios com a função que a escola estabelece.

Essa inserção da escola no mundo da cultura de origem das crianças está muito aquém do mínimo desejável. E, confrontando nossas expectativas com a realidade encontrada, pudemos reiterar algumas hipóteses teóricas, de que se o jogo e a brincadeira não são espontâneos nem naturais e sim resultado de aprendizagens, dependendo de uma ação educacional voltada para a criança enquanto sujeito histórico e social que é, a escola pouco está atuando neste sentido.

Se, como vimos anteriormente, os elementos do folclore infantil possuem uma riqueza natural e fazem parte do grande repertório e do patrimônio lúdico das crianças pois vêm de nossa história e formação, além de propiciar novas formas de aprendizado e de agregação social, podemos nos questionar sobre sua ausência na EI.

Apesar das crianças viverem e gostarem muito de algumas brincadeiras provenientes do folclore ilhéu, ele só esteve presente intencionalizadamente na data comemorativa do “Dia do Folclore”, reforçando inclusive aquela idéia do folclore como veneração de um passado e não estabelecendo uma relação viva com esses elementos da cultura com que interagimos cotidianamente.

Se a família e a cultura constituem-se numa forma de mediação da criança e o mundo, a mediação da escola está deixando a desejar ao desconsiderar estas relações culturais para melhor poder mediar e socializar o conhecimento

sistematizado. Esta experiência de EI observada está transgredindo a perspectiva apontada anteriormente, de que a educação e a cultura deveriam caminhar de mãos dadas, uma vez que é pela apropriação dos bens acumulados que as transmissões e aquisições culturais acontecem .

Infelizmente tal fato só vem a confirmar uma hipótese inicial do trabalho, a de que o mundo da escola está longe de manter a perspectiva histórica que resgata a cultura e que muito menos a relaciona com a brincadeira - este mergulho mágico a um mundo da cultura infantil - e com a socialização de conhecimentos. E conforme Kishimoto aponta (cap.2), as brincadeiras podem possibilitar a socialização, na medida em que permitem a apropriação da cultura infantil necessária para que cada um possa se incorporar a um determinado segmento social. A apropriação da cultura seria o mecanismo pelo qual a criança selecionaria os elementos dessa cultura, das imagens que traduzem o universo ambiental.

Como Brougère ressalta, toda socialização pressupõe apropriação de uma cultura ou de parte dela. *“A impregnação cultural, ou seja, o mecanismo pelo qual a criança dispõe de elementos dessa cultura, passa , entre outras coisas, pela confrontação com imagens, com representações, com formas diversas e variadas. Essas imagens traduzem a realidade que a cerca ou propõem um “banco de imagens” consideradas como expressivas dentro de um espaço cultural. É com essas imagens que a criança poderá se expressar, é com referência a elas que a criança poderá captar novas produções”* (1995, p.40).

Assim, a cultura na qual a criança está inserida, mais do que real, é composta de tais representações que vão mediar o mundo e, se a escola pretende fazer a relação cultura-educação, há que considerar de forma mais significativa e consequente as diferentes manifestações da cultura, não só da cultura local mas também da cultura erudita e universal⁶.

⁶ Sobre a inserção da escola no mundo da cultura, a Secretaria Municipal de Educação está desenvolvendo e implantando em determinadas escolas o **Projeto Arco-íris de Educação Integral** . Este projeto é desenvolvido de maneira extra-curricular nas escolas que demonstraram interesse e condições, como uma alternativa de “acesso às artes, à cultura, ao lúdico e à criatividade”. Esta alternativa envolve as seguintes opções para os alunos do primeiro grau : Orientação Sexual, Biodança em ação, Canto coral, Correio escolar, Educação ambiental, Dança, Laboratório de teatro, Informática pedagógica, Xadrez nas escolas, Alevanta boi brincá e Brinquedoteca(em fase de implantação através de uma experiência piloto no NEI Santo Antônio de Pádua). A modalidade “Alevanta boi brincá” visa “através da criação de núcleos culturais nas escolas resgatar as manifestações populares, especialmente as de origem açoriana, e

A cultura lúdica infantil

Em relação à cultura lúdica infantil, analisando os depoimentos de pais e mães sobre o brincar, chamou a atenção a inevitável passagem na relação brincadeira- televisão, conforme apontamos anteriormente e na qual precisamos pensar um pouco mais.

Compreendendo que a televisão tem sido a companheira para as brincadeiras de muitas crianças, esta relação está longe de ser uma brincadeira apenas. A relação que se estabelece entre televisão e educação é uma temática até certo ponto recente com contribuições teóricas que vêm sendo produzidas a partir das últimas décadas e em que precisamos pensar. Afinal a televisão é um forte instrumento de construção do imaginário e desempenha um papel significativo na brincadeira e na socialização de crianças em sociedades contemporâneas, conforme Schaefer(1994) aponta.

Quer lamentemos, nos resignemos ou aceitemos, não podemos negar que a mídia desempenha um papel considerável em nossa sociedade. Brougère (1995, p.50-60) ressalta a importância de percebermos as múltiplas conseqüências de tal situação, quanto à brincadeira e aos brinquedos de criança, independente de qualquer julgamento de valor. O autor aponta que é um fato nossa cultura ter absorvido a mídia e a televisão de um modo privilegiado, pois esta transformou a vida e a cultura da criança, particularmente sua cultura lúdica e as referências de que dispõe. E os brinquedos inserem-se neste contexto da cultura lúdica que influenciam a brincadeira - atitudes, capacidades, cultura e meio social.

Vimos anteriormente que a cultura lúdica evolui com a criança e recebe estruturas da sociedade, adquirindo traços específicos como a diferenciação de sexos, gerações, idade, meio social, nações e regiões, sendo também estratificada. Está imersa na cultura geral na qual a criança está inserida, de onde retira elementos do repertório imagético que representa a sociedade no seu conjunto. A cultura

inseri-las no processo pedagógico de uma forma lúdico-criativa . O boi-de-mamão, os folguedos, as danças, a capoeira, o teatro permitem exploração do imaginário das crianças.contrapondo-se ao modelo meramente competitivo do lazer atual". Apenas duas escolas estão desenvolvendo tal modalidade: Escola Básica Acácio Garibaldi na Barra da Lagoa e Escola Básica Mâncio Costa em Rationes. Na escola pesquisada, atualmente estão sendo desenvolvidos as modalidades de Canto coral, Educação ambiental, Dança, Laboratório de teatro e Xadrez nas escolas. Considerando os méritos de tal projeto, fica a pergunta de por que a Educação Infantil, com exceção da Brinquedoteca, não estar envolvida.

A cultura lúdica infantil

Em relação à cultura lúdica infantil, analisando os depoimentos de pais e mães sobre o brincar, chamou a atenção a inevitável passagem na relação brincadeira- televisão, conforme apontamos anteriormente e na qual precisamos pensar um pouco mais.

Compreendendo que a televisão tem sido a companheira para as brincadeiras de muitas crianças, esta relação está longe de ser uma brincadeira apenas. A relação que se estabelece entre televisão e educação é uma temática até certo ponto recente com contribuições teóricas que vêm sendo produzidas a partir das últimas décadas e em que precisamos pensar. Afinal a televisão é um forte instrumento de construção do imaginário e desempenha um papel significativo na brincadeira e na socialização de crianças em sociedades contemporâneas, conforme Schaefer(1994) aponta.

Quer lamentemos, nos resignemos ou aceitemos, não podemos negar que a mídia desempenha um papel considerável em nossa sociedade. Brougère (1995, p.50-60) ressalta a importância de percebermos as múltiplas conseqüências de tal situação, quanto à brincadeira e aos brinquedos de criança, independente de qualquer julgamento de valor. O autor aponta que é um fato nossa cultura ter absorvido a mídia e a televisão de um modo privilegiado, pois esta transformou a vida e a cultura da criança, particularmente sua cultura lúdica e as referências de que dispõe. E os brinquedos inserem-se neste contexto da cultura lúdica que influenciam a brincadeira - atitudes, capacidades, cultura e meio social.

Vimos anteriormente que a cultura lúdica evolui com a criança e recebe estruturas da sociedade, adquirindo traços específicos como a diferenciação de sexos, gerações, idade, meio social, nações e regiões, sendo também estratificada. Está imersa na cultura geral na qual a criança está inserida, de onde retira elementos do repertório imagético que representa a sociedade no seu conjunto. A cultura

inserir-las no processo pedagógico de uma forma lúdico-criativa . O boi-de-mamão, os folguedos, as danças, a capoeira, o teatro permitem exploração do imaginário das crianças contrapondo-se ao modelo meramente competitivo do lazer atual". Apenas duas escolas estão desenvolvendo tal modalidade: Escola Básica Acácio Garibaldi na Barra da Lagoa e Escola Básica Mâncio Costa em Rationes. Na escola pesquisada, atualmente estão sendo desenvolvidos as modalidades de Canto coral, Educação ambiental, Dança, Laboratório de teatro e Xadrez nas escolas. Considerando os méritos de tal projeto, fica a pergunta de por que a Educação Infantil, com exceção da Brinquedoteca, não estar envolvida.

lúdica, portanto, incorpora também elementos presentes na televisão, fornecendo diversas imagens e repertórios.

O autor acredita que pelas ficções e pelas diversas imagens que mostra, a televisão fornece conteúdo às brincadeiras de crianças. Elas se transformam, através das brincadeiras, em personagens de televisão, como mais um suporte para a brincadeira. No entanto, Brougère afirma que *“não basta que as imagens sejam apresentadas na televisão, nem mesmo que elas agradem, para gerar brincadeiras; é preciso que elas possam ser integradas ao universo lúdico da criança, às estruturas que constituem a base dessa cultura lúdica”*(1995, p.53). A televisão influenciaria as brincadeiras na medida em que as crianças apoderam-se dos temas propostos no quadro das estruturas usuais. Para o autor, a *“brincadeira não aparece como uma imitação servil daquilo que é visto na televisão, mas sim como um conjunto de imagens que têm a vantagem de ser conhecidas por todas as crianças, combinadas, utilizadas, transformadas no âmbito de uma estrutura lúdica”*(idem, p.54).

Assim, percebemos mais uma vez a dupla dimensão da brincadeira que conserva e renova. E neste sentido, a televisão fornece um suporte inegável de brincadeiras, em que a *“criança não se limita a receber passivamente os conteúdos mas reativa-os e se apropria deles através de suas brincadeiras, de maneira idêntica à apropriação dos papéis sociais e familiares nas brincadeiras de imitação”*(idem, p.54). Para ele, o grande valor da televisão para a infância é oferecer às crianças de diferentes ambientes uma linguagem comum, referências únicas, pois o brinquedo permite a um grupo de crianças entrar na brincadeira graças a essa referência comum. O contraponto dessa *“referência de linguagem e imagem comum”* é a massificação. No entanto, a criança entraria na brincadeira ligada ao conhecimento que tem do personagem pela televisão, permitindo às professoras fazerem as representações da televisão entrar na classe, onde através da mediação adequada pudesse estabelecer um distanciamento em relação aos personagens e às situações que representa, domina e controla, mais do que se identifica.

Brougère ressalta que a televisão não se opõe à brincadeira, mas alimenta-a, influencia-a, estrutura-a na medida em que a brincadeira não nasceu do nada, mas sim daquilo com o que a criança é confrontada.

Neste contexto, também temos que considerar a influência indireta da televisão veiculada nas publicidades. Segundo Abramovich (1983, p.133), o verdadeiro reduto da criança da televisão é no comercial, onde assume o papel de grande consumidora ou induzindo adultos a comprarem “toda a sorte de coisas”, fazendo ou não parte do mundo das necessidades infantis.

A esse respeito, pensando sobre a indústria do brinquedo, Pinsky (1979, p.52) afirma que este brinquedo é um produto de consumo e que, portanto, trata seu público como consumidor. Neste processo, a autora afirma que existe um momento em que o “elemento” criança é respeitado, que é quando o brinquedo quer conhecer o seu mercado, momento este que é logo seguido pelo pouco respeito, na medida em que manipula a ingenuidade infantil e usa a criança sem que ela se dê conta, para que forneça informações que retornarão a ela como apelos de venda.

A autora se pergunta se as indústrias dos brinquedos pensavam sobre as necessidades reais da criança ao projetar e lançar seus produtos, e ao mesmo tempo afirma que as crianças são levadas a sério não apenas como crianças mas como consumidoras, pois foi a preocupação com o consumidor que fez surgir a preocupação com as crianças.

Claro está que a televisão influencia na imagem do brinquedo e que seu uso também estimula seu consumo. No entanto, na relação brinquedo-televisão, a criança vê sua brincadeira recheada de novos conteúdos e representações que ela manipula, respeita e transforma, apropriando-se a seu modo desse suporte.

Assim, a televisão intervém na brincadeira da criança e em sua cultura lúdica, o que não significa que a cultura lúdica da criança esteja inteiramente subordinada à influência da televisão. Existem brincadeiras que escapam do universo televisivo, pois a cultura lúdica abrange diversas tradições, uma vez que *“nela encontramos brincadeiras tradicionais no sentido estrito, porém talvez mais estruturas de brincadeiras reativadas, elementos, temas, conteúdos ligados à programação infantil ou à imitação dos colegas ou dos mais velhos. Novos conteúdos, em*

particular os originados pela televisão, primeira provedora do imaginário, vêm se inserir em estruturas anteriores disponíveis e dominadas pelas crianças. Em parte, as formas das brincadeiras mais contemporâneas reativam estruturas de brincadeira que pertencem a um núcleo constante da cultura lúdica, pelo menos há diversas gerações” (Brougère, 1995, p.59).

Portanto, para o autor, parece não haver oposição entre as brincadeiras tradicionais e aquelas veiculadas pela televisão. Para ele, a brincadeira é , entre outras coisas, um meio da criança viver a cultura que a cerca, tal como é, e não como deveria ser. Além do que, a brincadeira ligada à televisão também permite uma abordagem crítica de seus diferentes temas e conteúdos, possibilitando também uma educação do telespectador para além das imagens recebidas.

O resgate das brincadeiras tradicionais

Como vimos anteriormente, a compreensão das brincadeiras e a recuperação de seu sentido lúdico dependem do modo de vida de cada povo em seu tempo e espaço. As brincadeiras se transformam em decorrência da dinâmica colocada pelos processos históricos que alteram o panorama social e o cotidiano infantil, por consequência. E como Kishimoto afirmou (cap.2), mesmo modificando-se, os lobisomens, as bruxas, as princesas, os castelos e suas histórias mais assustadoras e encantadoras ainda fazem parte do imaginário infantil, assim como o fazem as figuras criadas pelos desenhos animados nos programas de televisão que diariamente permeiam o cotidiano infantil.

No entanto, se hoje aquela magia não existe mais da forma como existia, precisamos resgatar um pouco daquilo que foi e que está registrado - seja na nossa memória, sonho e fantasia, enfim, no nosso imaginário - seja na obra de escritores e artista, como por exemplo Cascaes⁷.

As crianças não brincam daquelas brincadeiras tradicionais e de outras brincadeiras espontaneamente? Não falam das brincadeiras que seus pais lhe

⁷ Neste resgate da cultura, da arte e das obras de artistas, um material que pode ajudar neste processo , entre tantos outros, é a história da infância dos artistas. Ver coleção Arte/Vida da Editora Dimensão, Belo Horizonte, e Crianças Famosas da Editora Callis, São Paulo.

ensinaram? Essas brincadeiras que fazem parte de nossas tradições culturais não podem ter, além das inúmeras possibilidades já apontadas, um papel de buscar suas raízes, resgatando um passado que é nosso, para compreender e atuar no presente de forma mais participativa? ⁸

Vimos que a criança também é formada através dos elementos de cultura infantil que a põem em contato direto com os valores da sociedade⁹.

Segundo Ivic (apud Garkov 1990, p.44), falar em reviver jogos tradicionais significa também falar na utilização educativa deles, pois constituem atividades de crescimento no sentido real. Para o autor estes jogos contêm também objetivos educacionais, métodos e significados e, apresentados sob a forma de antologias, representam um instrumento prático para ser aplicado no trabalho direto dos educadores com as crianças¹⁰.

Sabemos que a história do adulto depende de sua história de infância e que recuperar sua trajetória e sua história social, familiar e cultural, bem como as mediações aí realizadas, pode indicar pistas para uma maior compreensão do presente. Assim, a idéia de que quanto mais rica for a infância mais riqueza pode possibilitar à infância atual é bastante observada na família, como algumas entrevistas de pais demonstraram (cap.4). No entanto, é interessante observar que isso nem sempre ocorre quando se trata do campo profissional, onde a vivência de uma infância rica pode assegurar também o oferecimento de propostas de brincadeiras igualmente ricas.

- O resgate das brincadeiras tradicionais seria uma forma de ampliar o repertório lúdico, e a escola, não fazendo tal resgate, dificilmente vai estar presente

⁸ A título de exemplo, uma forma possível seria a de fazer uma pesquisa sobre as brincadeiras da infância das professoras, que algumas lembram com tanta saudade..., do que brincavam, quais eram suas brincadeiras preferidas... relacionando com o que propõem a suas crianças. Esta pesquisa poderia ser estendida aos pais e avós das crianças...E assim, as brincadeiras espontâneas das crianças nas ruas, das histórias de seu pais, não seriam jogos excelentes para as crianças brincarem? Isso tudo além de outras tantas brincadeiras possíveis e imagináveis, quando poderiam ser organizados murais a respeito, constituindo-se numa verdadeira possibilidade de resgate e troca.

⁹ Sobre a importância dos elementos estruturais da cultura como limites imprescindíveis para a aprendizagem em um marco conceitual piagetiano, ver Deheinzelin **Construtivismo, a poética das transformações** (dissertação de Mestrado 1995, p.58).

¹⁰ Sobre a importância da utilização dos jogos tradicionais em projetos de educação infantil ver Kishimoto **O jogo e a educação infantil** (1994) que aponta hipóteses que justificariam o emprego dos jogos tradicionais na educação. e Garkov **Jogos tradicionais na cidade de São Paulo : recuperação e análise da sua função educacional** (1990, dissertação de Mestrado).

na vida das crianças que muitas vezes ficam numa “repetição obsessiva” de determinadas brincadeiras, quando da não-intervenção do professor, pois se a criança brinca espontaneamente (como uma atividade da infância) o que não pode ser improvisado é a atuação do professor ou do adulto que dela se ocupa.

Mas quando falamos em “repetição obsessiva” de determinadas formas de brincadeiras encontradas na escola, estamos nos referindo à mesmice que limita o brincar - e não à “lei da repetição” de que Benjamin fala. *“É possível à criança inventar e fazer uma outra história, mesmo no interior de catástrofes, porque nela habita a possibilidade do imprevisível, mesmo que o ponto de partida seja o ‘sempre igual’.* Em outras palavras, o ‘sempre igual’ não é um simples ‘sempre igual’, porque os brinquedos e as brincadeiras contêm a criação de um outro espaço ” (Piacentini, 1995, p.229) . Assim, por mais contraditório que possa parecer, ainda que aos nossos olhos de adultos muitas vezes a criança “brinca por brincar”, (a seus olhos) ela nunca “brinca por brincar” simplesmente.

Afinal, pergunta Willi Bolle, *“por que tanta importância ao brincar? E por que todo esse fascínio da criança pela repetição? É que ela quer sempre saborear de novo a vitória da aquisição de um saber fazer, incorporá-lo(...)”* e fazendo isso, ultrapassa a fronteira da “simples repetição”.

Benjamin, no artigo “Brinquedos e Jogos” produzido em 1928, escreve que há uma *“lei fundamental que, antes de todas as regras e leis particulares, rege a totalidade do mundo do brinquedo : a lei da repetição. Sabemos que para a criança ela é a alma do jogo; que nada alegra-a mais, do que o ‘mais uma vez’.* O ímpeto obscuro pela repetição não é aqui no jogo menos poderoso, menos manhoso do que o impulso sexual no amor. E não foi por acaso que Freud acreditou ter descoberto um *‘além do princípio do prazer’* nesse ímpeto. E, de fato, toda e qualquer experiência mais profunda deseja insaciavelmente, até o final de todas as coisas, repetição e retorno, restabelecimento de uma situação primordial da qual nasceu o impulso primeiro” (1984, p.74-75).

E numa analogia ao verso de Goethe que diz “tudo correria com perfeição, se se pudesse fazer duas vezes as coisas”, para Benjamin a criança age segundo esse verso, não lhe bastando duas vezes e sim sempre de novo, centenas e milhares de

vezes. Isso é facilmente constatável em inúmeras situações cotidianas em que as crianças são atores - é o prazer do querer “eterno”, de saborear mais uma vez, com intensidade renovada, os triunfos e as vitórias.

Numa espécie de comparação da experiência da repetição, Benjamin diz que o adulto, ao narrar uma experiência, alivia seu coração dos horrores gozando novamente uma felicidade, e a criança volta a criar para si o fato vivido, começando mais uma vez desde o início. Para o autor, é aqui que reside a raiz da ambigüidade nos jogos : *“Repetir a mesma coisa seria o elemento verdadeiramente comum. A essência do brincar não é um ‘fazer como se’, mas um ‘fazer sempre de novo’, transformação da experiência mais comvente em hábito. Pois é o jogo, e nada mais que dá à luz do hábito (...) todo hábito entra na vida como brincadeira, e mesmo em suas formas mais enrijecidas sobrevive um restinho de jogo até o final. Formas petrificadas e irreconhecíveis de nossa primeira felicidade, de nosso primeiro terror, eis os hábitos. E mesmo o pedante mais insípido brinca, sem o saber, de maneira pueril, não infantil, brinca ao máximo quando ele é pedante ao máximo. Apenas ele não se lembrará de suas brincadeiras; para ele somente uma obra como esta permaneceria muda. Mas quando um moderno poeta diz que para cada homem existe uma imagem em cuja contemplação o mundo inteiro desaparece, para quantas pessoas essa imagem não se levanta de uma velha caixa de brinquedos?”* (1984, p.75).

Assim, tão importante quanto recuperar as “imagens que se levantam da velha caixa de brinquedos” é também propor outras brincadeiras e jogos , pois os jogos eletrônicos, de informática, e tantos outros fazem parte do repertório atual, expressão da sociedade em que se vive, já que é impossível separar o brincar da criança que brinca e o contexto em que este brincar acontece.

Acostumados a um raciocínio linear do “ou isto ou aquilo”, pensamos por exclusão. Há que se fazer um esforço para ultrapassar tal lógica e pensar por incorporação. Assim, encarada como uma referência a mais, a presença dos jogos infantis tradicionais na escola não significa que outros tipos de jogo não devam estar igualmente presentes. Se vivemos numa era tecnológica e cada vez mais informatizada, apesar da contradição que isso representa em nossa sociedade, onde

grande parcela da população ainda nem domina a linguagem escrita, não podemos negar o acesso a esse tipo de informação, recurso, instrumento (e também brinquedo) que cada vez mais é referência no mundo em que vivemos, como o são determinados jogos de computadores para crianças dos segmentos sociais mais abastados.

Cabe à escola, portanto, proporcionar tais referências às crianças que noutro espaço não teriam outra oportunidade, inclusive como forma de “minimizar” as desigualdades que já são tantas e também como uma possibilidade de “alimentar” ainda mais esta esfera da realidade a que as crianças estão submetidas - intencionalizando uma ação neste sentido, aproximando-as de um mundo a que não têm acesso noutros momentos.

Além do contato e manuseio com os tipos de brinquedo considerados tecnológicos, é fundamental aproximar a criança deste mundo da cultura contextualizada : contando histórias, levando para passear, visitando lugares (museus, exposições, teatro, cinema) informando com imagens (quadros, gravuras, fotografias, filmes, etc.) e sons (discos e músicas dos mais diferentes tipos) no sentido de enriquecer o repertório vivencial. Assim, na intencionalidade educativa da Educação Infantil - onde os elementos da cultura são conteúdos essenciais - não deve haver dissociação entre a aprendizagem proporcionada na escola daquela da vida em sociedade.

E essa relação brinquedo/brincadeira-cultura nos remete para a relação brincar-classe social e vai implicar, entre outras coisas, na expectativa de classe em relação ao papel atribuído à escola e ao brincar neste espaço.

Como ressalta Nogueira (1991, p.90-92), para as camadas desfavorecidas a trajetória e o destino escolar são marcados por atrasos, repetências e interrupções devido a suas condições de existência. Ao mesmo tempo que expressam sentimentos e atitudes de rejeição e distanciamento com relação à escola, enxergam também nos certificados escolares o meio necessário para escapar às condições mais precárias de existência. Assim, aplaudem a escolarização da primeira infância atribuindo à EI a tripla missão de guarda, socialização e preparação às atividades intelectuais que virão em seguida. Desta forma, questionam os modos de funcionamento da EI

lamentando em alguns casos o excesso de permissividade das práticas pedagógicas atuais, que em vez de prepará-los para o conhecimento deixam à sua livre escolha, afrouxam as relações hierárquicas e a vigilância. Neste contexto, a apreciação desfavorável com que percebem a pedagogia do jogo é evidente na EI. Aos olhos de quem pertence às camadas populares, esta quando se limita aos jogos é ineficaz, sendo acusada de desprezar o material escolar tradicional (a pasta, o caderno, os deveres) e gostariam de ver aí a finalidade de prevenir futuros fracassos escolares pressentidos. Assim, esses pais sabem que se a escola - que tem essa função de socializar conhecimentos - não o faz, eles não terão acesso a outros espaços que sistematizem o conhecimento, dadas suas condições de vida.

A idéia de que a escola é um lugar onde se aprendem conteúdos úteis para a mobilidade social, para ganhar dinheiro e subir de vida - e portanto serve para formar mão-de-obra para o mercado - não considera a particularidade do pensamento da criança. Até certo ponto, é legítima a preocupação mas o critério definidor não pode ser só esse - o do querer dos pais - pois o que falta nesses casos é um esclarecimento quanto às diferentes formas que essa socialização de conhecimento pode assumir.

Assim, quando afirmamos que o brincar possibilita diversas formas de interação (além da interação lúdica), também nos referimos a esse contato da crianças com outras formas de viver, outros agrupamentos que extrapolam sua vida diária e apontam para a perspectiva de classe.

A esse respeito, Brougère nos auxilia a pensar, ao afirmar que o interessante do brinquedo é que ele testemunha a importância da interação, pois a socialização não pode ser entendida como condicionada pelo objeto e sim como um processo de apropriação e de reconstrução a partir desse contato com o brinquedo. *“O brinquedo é utilizado e interpretado no interior de uma cultura de referência da criança e nunca como objeto estrangeiro. Existe uma apropriação e incorporação cultural que faz com que não se possa mais considerar um determinado brinquedo como confrontação com uma outra cultura (...) A brincadeira assimila e destrói qualquer distância de cultura. Só um olhar de fora pode encontrar nessas*

representações o testemunho de uma cultura diferente em alguns aspectos” (Brougère, 199, p.74).

Assim, podemos dizer que a brincadeira aparece como fator de assimilação de elementos culturais, em que a heterogeneidade se dilui em proveito de uma certa homogeneidade construída pela criança no ato lúdico.

Outra questão que podemos inferir é que determinadas brincadeiras tradicionais vistas na pesquisa, por mais universais que possam ser, são consideradas brincadeiras de determinados segmentos sociais, próprios da condição de classe da maioria das crianças da escola pública em que a pesquisa foi realizada. Talvez isso também explique um pouco a convivência de diferentes brincadeiras e o predomínio daquelas consideradas mais populares, como a pipa, por exemplo, quebrando o monopólio dos videogames que provavelmente apareceria no repertório de crianças de outro segmento social¹¹, pois é senso comum achar que a criança de classe média tem mais facilidade para “atingir” o pensamento mais abstrato do que as crianças de classes populares, que não têm tantos estímulos e por isso são mais criativas. Poderíamos perguntar até que ponto isso é verdade e, sobretudo, que ideologia está subjacente a esse pensamento, uma vez que vimos que a falta de material não necessariamente implica riquezas ou pobreza imaginárias.

5.3A resistência do brincar

Mesmo numa sociedade altamente tecnificada onde o aparelhos eletrônicos determinam cada vez mais as relações das pessoas entre si e com a própria tecnologia, as crianças continuam brincando.

Ainda que o tempo de lazer de milhares de crianças esteja sendo “concebido e manipulado” pela indústria do brinquedo, as crianças continuam brincando.

Apesar de determinantes sociais específicos que se refletiram também nas mudanças das relações sociais infantis onde o brinquedo substituiu, em certa medida, os jogos e brincadeiras de rua; e apesar das inúmeras mudanças ocorridas

¹¹ Não houve neste levantamento critérios especificamente sócio-econômicos, não possuindo, portanto, dados indicadores dos jogos tradicionais dos diferentes segmentos da população. No entanto, conforme salientamos, acreditamos que existem diferenças devido às condições econômicas, inclusive sobre a possibilidade de se adquirirem determinados brinquedos, fator que altera visivelmente o tipo de jogo.

na família (sobretudo urbana), onde a rua deixou de ser o lugar de reunião de crianças que participavam das mais diferentes brincadeiras, competições, etc., as crianças continuam brincando.

Embora a mãe tenha ido trabalhar fora e o espaço da rua tenha se reduzido e se limitado à casa, chegando a vez da televisão e do brinquedo fabricado (brinquedos que visam a vida afetiva, como bonecos e bicho de pelúcia; brinquedos que “vendem” aventura, coragem, habilidade, poder, potência; brinquedos de imitação da vida adulta; brinquedos de tecnologia avançada que muitas vezes brincam sozinhos; brinquedos intelectuais, etc.) adequando a criança a seu novo espaço e realidade que essa sociedade lhe reserva, ainda assim as crianças continuam brincando.

As crianças continuam brincando. Que triste seria imaginar que um dia as crianças possam parar de brincar. Na vasta e múltipla pluralidade de formas de brincar existente nos mais diversos e variados lugares do mundo as crianças brincam. Mas a sociedade contemporânea tem apresentado transformações que também modificam esse brincar, fazendo com que repensemos questões fundamentais a respeito desses novos processos lúdicos e socializadores que emergem deste contexto e que paradoxalmente também apontam para uma resistência do brincar.

Essa resistência, muitas vezes tímida e frágil, nem sempre está clara e perceptível - há que se procurar. Abramovich acredita que as crianças não estão vendo muita graça nos brinquedos passivos que só pedem que se olhem e que se lide com eles no melhor estilo escolar e no pior enfoque lúdico, e diz que se as crianças *“ainda preferem os brinquedos de sempre, aqueles que são eternos, como o carrinho e a boneca, se estes continuam a ser a grande paixão (com todas as razões), estão perdendo todos os referenciais de antigamente (que ecoariam com certeza) porque os pais não estão lhes passando as magias e fascínios de suas próprias infâncias...Se ninguém se refere às pipas, bolinhas de gude, é porque foi passada a responsabilidade lúdica à civilização tecnológica e se deixou bem de lado, a da cultura popular...”* (1983, p.153).

—> Ainda que seja difícil encontrar bilboquê, pião, jogo-da-velha, cinco marias e outros... nas prateleiras das lojas, *“como seria bom se voltassem os carrinhos de rolimã, os diabolôs, os ioiôs, os papagaios de todo tipo com sua eterna belezura, as pernas de pau divertidíssimas, os telefone de lata, a amarelinha, o caracol...A barra-manteiga, o boca-de-forno, o chicote-queimado, a cabra-cega, os jogos de estátua, as guerras de pião, o pular sela, o passar anel, a queimada, todas as variações possíveis com a corda, com a bola, com a peteca...Folgedos nossos, de toda uma cultura, cobertos de encanto e prazer”*(idem, p.150). Mas será mesmo que estas brincadeiras não existem mais, como faz crer a autora, a ponto de terem que voltar? Ou estão acontecendo em algum lugar não muito evidente e num tempo não muito freqüente?

Nas hipóteses iniciais de trabalho tínhamos muitas expectativas em relação às brincadeiras infantis que lá iríamos encontrar. No processo de investigação, avaliamos que a busca inicial estava carregada de idealização e, apesar do conhecimento prévio que tínhamos sobre a EI, imaginamos que as crianças pudessem estar brincando e construindo conhecimento e se apropriando da cultura. No entanto, também encontramos agradáveis surpresas, tal como a presença de alguns jogos tradicionais infantis na escola, e levados pelas próprias crianças.

Assim, considerando as questões acima e relacionando-as com a análise da presença de brincadeiras infantis - registradas por Cascaes - no repertório lúdico atual, podemos considerar que:

- nos depoimentos dos pais encontra-se uma maior frequência dos jogos ao ar livre, o que parece permanecer na preferência das crianças. No entanto, aparecem também novos brinquedos no repertório atual, e acreditamos que seu surgimento hoje deve-se sobretudo à influência da indústria de brinquedos e das propagandas veiculadas pela mídia , entre outros fatores;
- se a variedade de jogos vai aumentando, é também em função de que o jogo se transforma, modifica e se sofisticava através da tecnologia que cada vez mais entra em ação, surgindo os jogos eletrônicos, videogames e outros que quase não aparecem nesta pesquisa mas que se evidenciam nas falas informais e também no discurso de alguns pais (cap.4);

- se o jogo envolve as dimensões da repetição e da mudança, ocasionando a permanência - transformação do repertório lúdico infantil, isto também se deve às mudanças no contexto sócio-econômico e cultural da cidade, à questão do tempo e do espaço, à influência da escola, ao espaço ocupado pela televisão, à mudança do papel da mulher na sociedade e outros fatores que implicam mudança dos jogos e do repertório infantil.

Quanto às brincadeiras registradas por Cascaes, tais como perna-de-pau, boneca, carrinho de roda de madeira, vimos que as crianças ainda conhecem e brincam com as consideradas clássicas, demonstrando que elas ainda fazem parte do seu repertório lúdico infantil, apesar da modernidade, da falta de espaço¹², da indústria de brinquedos, da televisão e dos jogos tecnológicos.

E, mais do que fazer parte de seu repertório lúdico, algumas delas, como vimos (cap.4) estão também presentes na escola. No entanto, se no decorrer do trabalho enfatizamos a importância do resgate da cultura e das brincadeiras tradicionais na escola como uma forma de aproximação com a vida, é também porque, além dos motivos expostos, acreditamos no valor educativo das brincadeiras tradicionais, do folclore e da cultura lúdica infantil. Mas, como ressalta Fernandes, por trás de uma simplicidade aparente tal tema levanta questões complicadas, diversas por sua natureza ou por suas implicações. Não se pode ignorar o valor educativo do folclore e das diversas manifestações culturais como também não se pode ignorar a complexidade e delicadeza dos problemas suscitados por sua utilização deliberada como instrumento de educação. *“Enquanto suas influências socializadoras se dão espontaneamente, não existem problemas. A criança ‘aprende’ na rua. Alarga sua experiência e amadurecimento convivendo com outros. No entanto, quando se pensa em introduzir o folclore na escola e em tirar proveito deliberado do folclore como ‘técnica de educar’, passa-se para outro nível de reflexão e de ação”*(1989, p.63).

¹² Que não é o caso do bairro, pois a restrição do espaço interno das casas ainda faz das ruas lugar de socialização, e aí ainda podem ser vistas muitas brincadeiras raras em outros pontos da cidade: pipa, bolinhas de gude, carretão ou carrinhos de rolimã, casinhas montadas no meio-fio, e outras. Aliás, vale ressaltar que embora “pandorga” seja expressão da Ilha, as crianças no bairro pesquisado usam, mais frequentemente, o termo “pipa”.

E uma especificidade de limite desta forma de cultura na escola é o risco da “escolarização” da cultura no sentido de empobrecê-la ao didatizá-la em um currículo escolar destituído de significado social, como tem ocorrido com muitos dos conteúdos curriculares que não são culturalmente significativos. Segundo Deheinzelin, *“os conteúdos curriculares não intervêm favoravelmente no desenvolvimento das competências cognitivas porque não são culturalmente significativos e porque são tratados como verdades universais e não como abertura de possíveis. No entanto nos parece fundamental que os currículos contribuam efetivamente para o desenvolvimento das competências cognitivas, fator que pode garantir a aprendizagem significativa que faz do saber humano um patrimônio de cada indivíduo. Não apenas em função do poder transformador do conhecimento para as dimensões humanas de uma pessoa - entre outras seu poder de reflexão e criação -, como também em virtude das oportunidades sociais de trabalho e realização abertas pelo conhecimento adquirido também na situação formal da escola”* (1995, p.61).

Nesse nível de reflexão, precisamos encontrar o centro de equilíbrio na discussão sobre a questão da cultura como instrumento, adaptação e utilidade momentânea e dos elementos culturais presentes nas diferentes escolhas educativas. Se a cultura escolar seleciona, reorganiza e reestrutura aspectos da cultura numa transposição didática, é muitas vezes tal transposição que a empobrece. Assim, ao aproximar crianças de determinados elementos da cultura, da arte, etc. a fim de que deles se aproprie e construa sua identidade intelectual, cultural, estética e pessoal, precisamos, por um lado, refletir a especificidade dessa cultura escolar como cultura didatizada com finalidade formadora e, por outro, a cultura universal que transcende os interesses momentâneos.

Conhecer, apreciar, questionar, sim. “Escolarizar”, “didatizar” no sentido de limitar o objeto de conhecimento, não. É no contexto desse delicado equilíbrio que enfatizamos o cuidado necessário com manifestações da cultura e da arte na escola, sob pena de reduzir o universo, o encantamento, a magia e a poesia a um mero “recorte” enviesado e empobrecido de determinada obra ou produção artística e

cultural, pois as aquisições da cultura humana, seus modos de expressão, representação, bem como suas relações artísticas, merecem ser apropriados.

No contexto de Educação Infantil, identificar obstáculos nesta trajetória da cultura para a escola é fundamental para, ao socializar tais manifestações, não “pedagogizar” a infância nem “didatizar /instrumentalizar” - apenas - a arte, a cultura e a brincadeira .

Assim, se aqueles brinquedos e brincadeiras ainda estão aí (e alguns deles também na escola), podemos imaginar que seja porque são mais belos e duradouros, porque pertencem a uma cultura popular, porque são ricos de significados, porque passam como herança cultural, porque são para “brincantes” e não para “olhantes”. Enfim, como Abramovich (1983, p.148) afirma, se alguns brinquedos têm a importância que têm por séculos e séculos, é porque não estão solicitando o passageiro e o superficial...É porque estão lidando com o que existe de fundamental na condição humana...como brinquedo que encanta, que maravilha, que desperta o sensível, o inesperado, o que não se repete jamais, *“como o fascínio do caleidoscópio e a poesia da bolha de sabão...brinquedos imbatíveis e eternos porque lidam com o que há de mais eterno na pessoa”*.

Desse modo, se a imagem da cultura está vinculada e representada nestas brincadeiras, a cultura também vai se construindo no lúdico que por sua vez se constrói na cultura, só que as crianças não se apropriam destas relações espontaneamente, ao contrário das imagens que transmitem os brinquedos, necessitando de mediações.

Foi acreditando no direito da criança à infância, à cultura à brincadeira, que fizemos algumas mediações e demos voz a ela. Querendo saber sobre seu repertório lúdico, aproximamos as crianças de registros - imagens e obras - de brincadeiras brincadas em tempos passados que Cascaes traduziu, lindamente, em esculturas. Nesse momento, pudemos observar na prática o movimento local-universal destas brincadeiras descrito na teoria por Piacentini quando aborda a universalidade e contemporaneidade das brincadeiras de Cascaes. Classificando as brincadeiras de FC em brincadeiras antigas, impostas pelos adultos, e as escolhidas e feitas pelas próprias crianças, Piacentini situou *“brincadeiras tipicamente locais que*

configuram cenários onde a criança percorre labirintos que marcam uma história de brincadeiras rurais e, ao mesmo tempo, garantem a sua inserção como cidadã do mundo, ao dispor de representações de uma cultura universal expressa nas imagens das brincadeiras antigas”(1995, p.286). E na relação local-universal que as brincadeiras de Cascaes remetem, a autora aproxima imagens de crianças brincando as mesmas brincadeiras em contextos e períodos variados num movimento que indica a especificidade da ligação do mundo infantil ao mundo adulto, onde o acompanhar dos pais no trabalho transforma-se em atividade lúdica e em especificidade para o destaque local que *“está nas brincadeiras que são produzidas pelas próprias crianças, servindo-se do ‘material’ mais próximo; a palha e o bambu, as frutas e as raízes, as madeiras e os carretéis usados, as varas, os barbantes, os arames e os aros*”(idem, p.290). Assim, naquela analogia do caleidoscópio, se o espelho que cria as mais diferentes figuras é o mesmo, as brincadeiras tradicionais universais, que também podem parecer ser sempre as mesmas, na articulação brinquedo-cultura assumem as nuances sempre inusitadas do colorido local.

Nessa aproximação com as brincadeiras de Cascaes, também pudemos perceber que em tal repertório lúdico infantil um encontro muito saudável acontece. Encontro da argila com o metal, da madeira com o plástico, do manual com o eletrônico, do velho com o novo, do antigo com o atual; enfim, do tradicional com o moderno com todas as nuances que tais encontros provocam no movimento permanência-mudança existente na brincadeira. Afinal, sem movimento não existe equilíbrio, e para nossa felicidade pudemos perceber que, num difícil ponto de equilíbrio, como na dança - que é a arte em movimento - as crianças continuam brincando.

5.4 Um caminho para a transformação possível

“Porque são os passos que fazem os caminhos!”

Mário Quintana

Se as crianças continuam resistindo e brincando, mais uma vez voltamos ao papel do professor como mediador fundamental na garantia e enriquecimento da brincadeira como atividade social da infância, pois vimos que se muitas vezes a escola não atua adequadamente assegurando possibilidades para o desenvolvimento do lúdico, do jogo e da brincadeira, age negativamente ao impedir que isso aconteça.

No entanto, é importante ressaltar que, apesar do que observamos no cotidiano escolar e do que vimos explicitado no planejamento, a prática pedagógica da professora não se constitui num bloco monolítico; embora tenha uma forte predominância para determinados tipos de atividades, estas não são absolutas, possuem uma autonomia relativa. Existem também momentos em que se criam outras opções com diferentes nuances daquela dimensão predominante, e o Dia do Brinquedo parece se constituir num desses momentos, pois apesar de todas as limitações e críticas possíveis, ele ainda possibilita um espaço para a brincadeira acontecer. Assim, é possível identificar algumas destas e outras opções através de diversos aspectos que marcam o projeto pedagógico e que estão presentes no dia-a-dia escolar, ainda que em forma latente e potencial. Neste sentido, é necessário fazer a ressalva de que os encaminhamentos e as atitudes da professora, ainda que explícitas, são também em alguns casos involuntárias, pois o fato de sentir-se solitária frente à escola, que prioriza o primeiro grau, faz com que se apóie no material a que tem acesso e nas práticas predominantes na Educação Infantil.

Nas conversas informais¹³, a professora demonstrava uma certa necessidade, ainda que muitas vezes oculta, de compartilhar sua prática pedagógica e avaliar

¹³ Conforme Diário de Campo, quinta-feira, 17.11.94 (...) a professora começou a falar de suas inseguranças profissionais, numa espécie de reflexão sobre sua prática (...) Pude conhecê-la um pouco mais e, de certa forma, compartilhar algumas de suas inquietações. Senti que tinha espaço e comecei a falar sobre a importância de resgatar esse espaço lúdico na EI, indiquei alguns livros, dei algumas idéias e sugestões enfatizando a importância da organização espacial como elemento provocador de situações lúdicas, etc. Ela falou que também não concordava com a organização espacial dos materiais naquela sala, dizendo que as estantes onde os brinquedos ficam cobertos deveriam ficar à mostra e ao alcance das crianças (...) Disse que os livros também deveriam ficar expostos numa estante e não trancados no arquivo, alegando já ter proposto à Secretária da escola para mudar, mas que não lhe foi permitido (...) Em vista de um concurso que faria na PMF, pois é professora substituta, pedi-me material emprestado e coloquei-me à sua disposição para qualquer discussão que quisesse fazer, então pedi-me que lhe explicasse o que significava a Zona de Desenvolvimento Proximal, pois havia lido Vygotsky e não entendera. Expliquei-lhe o conceito utilizando um exemplo de uma situação escolar, ressaltando a importância da mediação e interação entre os pares e a intervenção consciente da professora. Falamos sobre Piaget, Vygotsky e outros autores da área. Senti que esclareci um pouco tal questão e ela,

alguns encaminhamentos dados. Em tais conversas, nos foi possível perceber algum interesse e preocupação de quem quer acertar, mas falta-lhe formação, pois quando comentávamos sobre alguma postura inovadora decorrente de pesquisas recentes (por exemplo, as de Emília Ferreiro e Ana Teberosky), nem sempre ela entendia o “espírito da coisa”. Ao mesmo tempo que dizia não concordar com o seu jeito de mandar deveres para casa alegando estar muito dentro do tradicional, reforçava a importância do uso de desenhos mimeografados. Ora demonstrava estar aberta a algumas questões, ora parecia fechar a questão e não abrir mão de determinadas práticas muito questionáveis.

Sem dúvida, é um discurso e uma prática bastante contraditórios, com diversas variações e também algumas incoerências. Por exemplo, diz que os materiais da sala deveriam estar disponíveis para as crianças, mas se isso acontecesse, pelo que observamos, temos dúvidas se sua postura permitiria o acesso das crianças ao material. Outro fator que interfere nessa questão é um pouco daquilo que chamamos de realidade faz-de-conta, de querer, no plano do discurso, mostrar uma realidade que não existe, como se quisesse mostrar determinada forma de pensar, mas que ao menor deslize se trai involuntariamente.

Essa questão da formação profissional é processo lento, mas acreditamos que o essencial para “deslanchar” essa busca pelo conhecimento é estar mobilizado para tal, estar aberto e querer saber. E ainda que essa questão não tenha sido central no nosso trabalho, é importante deixar registrada a possibilidade de reflexão e mudança da prática pedagógica que acreditamos existir em potencial na professora. Quando explicitava sua solidão profissional, ao mesmo tempo demonstrava uma certa disponibilidade em rever-se e atualizar-se, buscando a legitimidade de suas dúvidas, o que pode configurar-se num começo.

Registrar tais questões pode ser enriquecedor para um melhor entendimento do cotidiano da Educação Infantil com o qual nos deparamos neste trabalho e pode também abrir caminhos para novos estudos sobre a formação, aperfeiçoamento e reciclagem desses profissionais, inclusive acerca dos conhecimentos que possuem sobre o tema do jogo infantil e da brincadeira em suas múltiplas dimensões. Pois se

o jogo na Educação Infantil deve ocupar um espaço central, concordamos com França (1990, p.175) que a figura do professor é fundamental: criando espaços, oferecendo materiais e partilhando brincadeiras com as crianças. Agindo assim, estará possibilitando a elas uma forma de aceder à cultura e modo de vida adultos de forma criativa, social e partilhada, estando ainda transmitindo valores e uma imagem da cultura como produção e não apenas como consumo, uma vez que percebemos a inexistência desse espaço de desenvolvimento cultural dos alunos e, em menor grau, da apropriação da cultura de seu grupo de origem.

No entanto, não se trata de atribuir nem isentar de culpabilidade o professor, pois é todo um contexto gerador de tal situação e sua compreensão passa por diversos níveis, tanto de formação como de proposta curricular para a Educação Infantil.

Benjamin aponta para um início nessa nova postura que cabe ao professor construir a respeito de sua prática pedagógica : a observação, que para ele é a essência da educação. *“Apenas esta é o coração do amor não sentimental. Não serve para nada um amor pedagógico que jamais é levado pela observação da vida infantil a abdicar do ímpeto do prazer que sente, na maioria dos casos, ao corrigir a criança, baseado em sua presumível superioridade intelectual e moral. Este amor é sentimental e vão. Mas à observação - e somente aqui começa a educação - toda ação e gesto infantil transforma-se em sinal”*(1984, p.86).

Saber identificar e ler esses sinais implica, entre outras coisas, numa atitude mais solta do professor para inclusive poder perceber o que é significativo nesta realidade, qual está sendo o “conteúdo do sujeito” para fazer a “amarração” intencionalizando propostas e formulando perguntas. E, para Freire (1992), a pergunta é a grande arma, o termômetro e a alavanca neste processo porque dá pistas do saber/não saber, do desejo, da vontade, do interesse e da necessidade. Mas a pergunta (e conseqüente resposta) se expressa por várias linguagens, não só na linguagem verbal da fala mas também no olhar, no gesto...

Se os educadores tivessem uma pergunta, poderiam estar mais atentos às suas crianças, identificando e lendo os sinais reveladores de verdades que os adultos nem sempre podem ou querem ouvir, o que poderia significar a permissão para que

outras linguagens lhe falem, inclusive utilizando lógicas outras que não a sua somente. E uma dessas linguagens pode ser a da brincadeira.

Nesse sentido, poderíamos nos aproximar mais da criança, pois como Benjamin destacou, o brinquedo fala à criança a linguagem simples da pura materialidade, do puro prazer dos sentidos onde os poetas e os artistas estão muito mais próximos das crianças que o pedagogo bem intencionado. No artigo “Esquema da tensão”, o autor chama a atenção para a importância de observar o essencial nessa forma de atuação infantil que é o gesto. *“Konrad Fiedler, em seus ‘Escritos sobre arte’, foi o primeiro a provar que o pintor não é um homem que vê de maneira mais naturalista, poética ou estática que os outros homens. É antes um homem que observa mais intimamente com as mãos quando o olhar é tolhido; que transmite a inervação receptiva dos músculos ópticos à inervação criadora da mão. Inervação criadora em correspondência precisa com a receptiva: eis todo gesto infantil”* (Benjamin, 1984, p.86) .

E nós, como observamos a criança? A que dimensões dos gestos infantis priorizamos nosso olhar? E o autor continua afirmando que o desenvolvimento daquele gesto envolve as diferentes formas de expressão, enquanto preparação de requisitos, pintura, recitação, música, dança e improvisação. *“Em todas elas a improvisação permanece como central; pois , em última instância, a apresentação é apenas a síntese improvisada de todas. A improvisação predomina; ela é a constituição da qual emergem os sinais, os gestos sinalizadores (...) pois manifesta-se de maneira inesperada e apenas uma única vez, mostrando-se portanto como o autêntico espaço do gesto infantil”*(idem).

E como lidamos com esse gesto infantil? Será que não estamos sempre querendo controlá-lo, moldá-lo, cerceá-lo, enquadrando-o num padrão único, uniforme, massificado e limitado - adultizado, retirando das crianças parte de sua expressão e de sua especificidade que é ser criança? Talvez se refletirmos mais sobre isso encontraremos algumas explicações possíveis a respeito da distância do “pedagogo bem-intencionado” em relação à criança e sua proximidade com o artista, com o mago e com o poeta.

Observando o trabalho de Miró, temos a impressão de que não é a infância que se encontra atrás de suas obras e sim o artista que vai em sua direção. Segundo o crítico de arte Paulo Venancio Filho, *“estritamente visual e antiliterária, a poética singular de Miró o coloca ao lado do traço gratuito da criança e do gesto supostamente ilógico dos loucos, onde a verbalização ainda não se instalou”* (1995). Através dos elementos objetivos o artista deseja tocar a alma e diz *“... que ela seja tocada. E tanto pior para quem ficar indiferente! (...) As crianças são mais puras, menos podres, também se deixam tocar mais espontaneamente (...)”* E na “Cor dos Sonhos”, Miró diz que *“Como flechas. O quadro é que me olha”* (Miró, 1990, p.135). Essa inversão do olhar chama a atenção mais uma vez para a semelhança do artista com o pensamento infantil. Presente também nesta fala *“Como no sonho. Para mim, uma árvore não é uma árvore, algo que pertença à categoria do vegetal, mas uma coisa humana, alguém vivo. Uma árvore é uma personagem, sobretudo as daqui, as alfarrobeiras. Uma personagem que fala, que tem folhas. Até mesmo inquietante. Como você sabe, às vezes ponho um olho ou uma orelha nas árvores. É a árvore que vê e que ouve”* (idem, p.56).

E o que faz o pensamento mágico e animista da criança que Piaget estudou e descreveu com muita propriedade? Em determinada fase de seu desenvolvimento, a criança atribui vida aos mais diversos personagens e com eles se relaciona de forma muito particular e, por que não dizer, de forma até poética. Se para o artista Miró o mundo inteiro o olha, tudo tem olhos, o teto, a árvore, tudo para ele está vivo e para a criança também, pois além de ser característica de seu pensamento, de sua forma de apreender o mundo, assumindo uma outra dimensão, a “ficção” é também um atributo da brincadeira, como vimos anteriormente¹⁴. Para Deheinzelin, *“o pensamento infantil caracteriza-se por um sincretismo que se exerce por analogias e alegorias como também caracteriza-se por um grande poder de jogo e imaginação que lhe confere um cunho poético. Devido a essas potencialidades de seu pensamento as crianças são muito contemporâneas, isto é, atualizadas, em suas concepções sobre o mundo: enxergam os sentidos nas frestas, fissuras, nichos onde*

¹⁴ Ao aproximarmos o artista da criança não estamos querendo insinuar que Miró seja um artista puramente espontâneo e infantil, uma vez que, por erro de informação e de leitura do público que contempla suas obras, alguns artistas são chamados de “infantis”.

conseguem escapar da lógica habitual” (1995, p.11). E no contexto da brincadeira ela cria e constrói um verdadeiro mundo à parte, um mundo da realidade imaginária e fictícia, o mundo do possível, do faz-de-conta que a permite voar... com toda a originalidade que lhe é própria ,como o artista em alguns casos ¹⁵ .

Pela brincadeira, como já falamos, abre-se uma janela no pensamento da criança que pode nos mostrar como ela está vendo e percebendo o mundo em suas múltiplas relações, e precisamos estar atentos a esse olhar, pois se falamos que o papel do professor deve ser semelhante ao do artista, *“é assim que para o artista a criação começa na visão. Ver, isso já é uma operação criadora que exige esforço. Tudo o que vemos na vida diária sofre mais ou menos uma deformação produzida pelo hábitos adquiridos e o fato é talvez mais sensível numa época como a nossa, onde o cinema, a publicidade e as revistas nos impõem cotidianamente um fluxo de imagens já prontas que são um pouco, na ordem da visão, o que é um pré-conceito na ordem da inteligência. O esforço necessário para se desvencilhar disso exige uma espécie de coragem, e esta coragem é indispensável ao artista, que deve ver todas as coisas como se as tivesse vendo pela primeira vez; é preciso ver toda a vida como quando se era criança; e a perda dessa possibilidade nos retira a de nos exprimirmos de uma maneira original, isto é, pessoal”* (Matisse, “Com olhos de criança”, Arte em SP,n. 14,1983 apud Cavalcanti 1995, p.39).

No compromisso da cultura com as representações simbólicas e com a imaginação, se o homem é ao mesmo tempo produto e origem da cultura, e se a Educação Infantil implica uma exploração do imaginário - visível, manifesto ou potencial e latente - ela pode enriquecer-se com a sondagem dos mitos que também manifestam e inscrevem nas diversas culturas o desenho da infância. Pensando nos mitos e seus vínculos com a Educação Infantil, Serra faz poderosas reflexões, dizendo que *“os mitos correspondem ao imaginário, esta dimensão importantíssima da cultura, e reafirmam o império da linguagem, esta que tem o poder de engendrar o invisível”* (apud Deheinzelin, 1994, p.20).

Deheinzelin ressalta que, para Benjamin, o mito e a alegoria completam a dialética, possibilitando uma modalidade de conhecimento que não exclui a

¹⁵ Sobre a aproximação da criança com o artista, ver também Anexo 3.

sensação, a sensualidade, a sensibilidade e o raciocínio analítico, que assim não são vistos como elementos incompatíveis. E se a exemplo do artista as crianças abordam tudo de maneira inédita, e raciocinam por constelações de imagens, por alegorias, “elas são capazes de ter iluminações profanas, isto é, de conhecer em um sentido benjaminiano”; conhecer sentindo e sentir conhecendo “são portanto seres privilegiados para o exercício do pensamento contemporâneo” (1994, p.30). Para a autora, infelizmente a escola enxerga a infância com um olhar muito mais cartesiano do que benjaminiano, sendo chegada a hora de transformarmos tal situação, reinstalando a importância do pensamento poético que, segundo ela, é próprio das crianças.

Enfim, resguardadas as devidas proporções do artista-professor, esse esforço para entender a visão e a lógica da criança não faz dos educadores alguém que vê e pensa como ela, pois se ele já foi criança e ainda guarda uma criança dentro de si, não é somente esse o papel que deve desempenhar. Justamente por entender a lógica da criança e por ter trilhado outras é que ele tem mais elementos para compreender tal poesia. “Para compreendermos o pensamento poético que é próprio das crianças e que conservamos em alguma medida na vida adulta é necessário buscarmos as origens do pensamento e da imaginação - faculdades humanas por excelência”(Deheinzelin, 1995, p.41). No entanto, no mundo em que vivemos, tão importante para a criança quanto a poesia, ou seu pensamento poético, é a prosa, o outro tipo de linguagem com que ela se relaciona, o que não significa cercear a poesia e sim conservá-la aliando-a a outras linguagens e instrumentais para poder melhor compreender o mundo em que vive, no qual a brincadeira é uma delas.

Para tanto é preciso mexer com a formação e sobretudo sensibilidade do professor. Acreditamos na importância da formação sistematizada e contínua que acontece em várias frentes para que possam alicerçar o “acordar” desse sujeito que parece estar adormecido.

Através de estudos e da reflexão - que também se dá através da pergunta que vai possibilitar uma prática teórica reflexiva e também sensível, no sentido estético - é possível formar aquele sujeito leitor da necessidade, da vontade, do interesse e

da realidade no sentido de buscar resgatar o sujeito que cria, que inventa, que sonha, que imagina, que busca o belo, que brinca. Assim, através de uma prática teórica reflexiva o professor pode tornar sua prática pedagógica mais consciente, fazer “ciência da educação”. E para fazer “ciência da educação”, precisamos de um método de trabalho, de registro e de busca que difere de pessoa para pessoa mas que se inspira numa metodologia de observação e registro, de reflexão e de avaliação, onde o professor recria seguindo seu jeito próprio num espaço de liberdade, de encontro, de interação e reflexão cotidiana sobre a prática social, cognitiva, afetiva e estética que acontece na relação educativa.

Dessa forma, junto à criança o professor pode aprender a olhar, observar a realidade com arte e fazer da prática pedagógica cotidiana uma prática reflexiva, teórica, estética e, por que não dizer também, lúdica. E nestas mediações pode recuperar o lúdico na Educação Infantil abordando diversas questões sobre o brincar - relação adulto-criança, o brinquedo, sua história, a brincadeira, seu espaço, etc. - não em contraposição às demais atividades mas como parte integrante da vida das crianças na instituição.

Diante disso, a partir dos elementos do currículo, da experiência da observação, registro, análise, reflexão e avaliação sobre o que acontece no fazer pedagógico, o professor vai ter mais condições de planejar e propor situações significativas. Pois, se dissemos que o trabalho do professor deve aproximar-se do artista, segundo Payerson (apud Bosi 1989, p.16), “*o fazer do artista é tal que enquanto opera, inventa o que deve fazer e o modo de fazê-lo*”. Portanto, trata-se de um trabalho artesanal onde tal criação só será possível a partir de uma base conceitual sólida. E para que o professor tenha a possibilidade de se aproximar do artista, do mago, do “colecionador das preciosidades que a crianças dizem e fazem”, necessita de referências (projeto curricular, por exemplo)¹⁶ que lhe forneçam as bases conceituais de ponto de partida para a criação autônoma.

¹⁶No entanto, esse referencial é uma condição necessária mas não suficiente para a mudança. Assim como um currículo bem elaborado que também contemple o lúdico, é preciso “produzir” uma série de políticas de desenvolvimento curricular: ambiente e materiais didáticos, pedagógicos e lúdicos; revisão do funcionamento das escolas bem como das políticas de condições trabalhistas e econômicas dos professores. Neste sentido, o professor vai ter otimizadas as chances de pensar sobre a brincadeira e o lugar que ela ocupa, a organização do espaço lúdico dentro da escola resgatando-a como elemento de cultura e uma referência a mais no repertório lúdico infantil, além de “servir” ao desenvolvimento infantil e à construção de conhecimentos.

Para concluir, tomamos de empréstimo a beleza de síntese que Deheinzelin(1995, p.40) faz dizendo que *“se pensarmos o educador como alguém que se apropria, abertamente, mas com sabedoria - como um artista - de múltiplas disciplinas e as intersecciona, e se levamos sempre em conta o pensamento poético e sincrético próprio da criança, talvez possamos inventar e praticar uma pedagogia que seja, ela também, uma espécie de poesia”*.

Afinal, se acreditamos que para entender o pensamento poético das crianças o professor deve aproximar-se do artista, sua arte - ao dar as tintas para a brincadeira - também pode ser encarada como uma espécie de poesia. E se a poesia *“não é mais do que uma brincadeira com as palavras”*, como disse o poeta José Paulo Paes, nessa brincadeira cada palavra pode e deve possuir diversos significados, ter surpresas, sonoridades, ritmos, rimas e emoções.

E no exercício da poesia, onde só a improvisação não basta para conseguir uma nova musicalidade das palavras que abrem portas da compreensão de um mundo mágico, a brincadeira também precisa encontrar seus caminhos para poder soltar as asas e voar nos ares da imaginação. Imaginação que também se transforma em construção de infinitas opções. Opções de poder fazer perceber que, embora *“as crianças não brinquem muito”*, as crianças continuam brincando.

Enfim, nesta relação tão especial que é a relação professor- criança-brincadeira, se conservamos em alguma medida o pensamento poético próprio das crianças, para compreendê-lo precisamos buscar as origens do pensamento e da imaginação. Como vimos, o jogo - esta brincadeira originária na infância - está na gênese do pensamento, da possibilidade de criar e transformar o mundo. Brincando a criança vai compondo uma infinita abertura de possibilidades - tal como a imagem do caleidoscópio - que lhe permite uma legibilidade do mundo, e é inserida nesta perspectiva transformadora que apontamos a ação lúdica na escola. Pois, se a criança é criadora e imaginativa em função das potencialidades de seu pensamento, o professor pode tornar possível o impossível como na poesia, utilizando uma linguagem mágica, única e universal que é a linguagem da brincadeira.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOVICH, Fanny. *O estranho mundo que se mostra às crianças*. 6.ed. São Paulo, Summus Editorial, 1983.

ALMANAQUE MELHORAMENTOS. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1955.

ANDRADE, Cyrce M.J. *Em busca do tesouro : um estudo sobre o brincar na creche*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC,1991.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores,1981.

BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo e a educação*. São Paulo, Summus Editorial, 1984.

BOSI, Alfredo. *Reflexões sobre a arte*. 3. ed. São Paulo, Editora Ática,1989.

BRANDÃO, Carlos R. *O que é folclore*. 7. ed. São Paulo, Brasiliense,1986 (1.ed.1982).

BROUGÈRE, Gilles. "Que peut le jeu" in *Etudes et documents*. Département des Sciences du Jeu.Université Paris - Nord, 1989-90, p.29-39.

_____ "L'enfant et la culture ludique". Université Paris -Nord, s/d a.

_____ "O significado de um ambiente lúdico". Université Paris - Nord
s/db.

_____ "O ambiente material, jogos e educação pré-escolar" Conferência.
s/d c.

_____ *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BROUGÈRE, Gilles & ANNO, Laurence. "Intrusos na escola". s/d d .

CASCAES, Franklin. *Vida e arte e a colonização açoriana*. Entrevistas concedidas e textos organizados por Raimundo L. Caruso. 2. ed. Florianópolis, Editora da UFSC, 1989.

_____. *O fantástico na ilha de Santa Catarina*. 3. ed. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1989 b.

_____. *O fantástico na ilha de Santa Catarina*. Florianópolis, Ed. da UFSC, 1992. v.2.

CASCUDO, Luís da Câmara. *Dicionário do Folclore Brasileiro*. 5. ed. Belo Horizonte, Editora Itatiaia, 1984.

CAVALCANTI, Zélia. *Arte na sala de aula*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

CHAMBOREDON, Jean-Claude & PREVOT, Jean. "O ofício da criança: definição social da primeira infância e funções diferenciadas da escola maternal". In: *Cadernos de Pesquisa*, n.59. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1986.

COELHO, Gelcy J. "Cascaes". Apresentação da peça teatral de Olga Romero, 1984.

DEHEINZELIN, Monique. "A condição humana ou leitores e escritores na pré-escola". In: *Revista Trino*. Centro de Estudos da Escola da Vila, São Paulo, 1990.

_____. "Língua portuguesa". In: *Professor da pré-escola*. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho/FAE, 1991. v.2

_____. *A fome com a vontade de comer*. Petrópolis, Vozes, 1994.

_____. *Construtivismo, a poética das transformações*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, USP, 1995 .

DICIONÁRIO DOS JOGOS. Porto, Editorial Inova, 1973.

ELKONIN, D.B. *Psicología del juego*. Madrid, Pablo del Rio Editor, 1980.

_____. "Problemas psicológicos del juego en la edad pré-escolar". In: *La Psicología evolutiva y Pedagogia en la URSS - Antologia*. Moscu, Editorial Progreso, (p83-102), 1987.

FERNANDES, Florestan. *Folclore e mudança social na cidade de São Paulo* 2. ed. Petrópolis, Vozes, 1979.

- _____. *O folclore em questão*. 2. ed. São Paulo, Editora Hucitec, 1989.
- FLORES, M. Bernadete R. *Teatros da vida, cenários da história - A farrá do boi e outras festas em Santa Catarina*. Tese de Doutorado. PUC, São Paulo, 1991.
- FORQUIM, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FRANÇA, Gisela W. *Tia me deixa brincar o espaço do jogo na educação pré-escolar*. Dissertação de Mestrado. São Paulo, PUC, 1990.
- FREIRE, Madalena. "O sentido dramático da aprendizagem". In: *Paixão de aprender*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- FRIEDMANN, Adriana [et. al.] *O direito de brincar : a brinquedoteca* 2. ed. São Paulo, Scritta : Abrinq, 1993.
- GARDNER, Howard. *A Criança pré-escolar: como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- GARKOV, Adriana F. *Jogos tradicionais na cidade de São Paulo: recuperação e análise de sua função educacional*. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 1990.
- GOMES, Jerusa V. *Socialização: um estudo com famílias de migrantes em bairro periférico de São Paulo*. Tese de Doutorado. USP, Instituto de Psicologia, São Paulo, 1986.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens o jogo como elemento da cultura*. 2.ed. São Paulo, Perspectiva, 1990 .
- IDÉIAS/Fundação para o Desenvolvimento da Educação. *A pré-escola e a criança. Hoje, n.2*. São Paulo: FDE, 1988.
- _____. *O cotidiano da pré-escola. Hoje, n.7*. São Paulo: FDE, 1992.
- KISHIMOTO, Tizuko M. "O Brinquedo na Educação: Considerações Históricas". In : *Idéias*. São Paulo, FDE n.7(p39-45), 1990 .
- _____. *O jogo, a criança e a educação*. Tese de Livre Docência. São Paulo, FEUSP, 1992.
- _____. *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 1993.
- _____. *O jogo e a educação infantil*. São Paulo, Livraria Pioneira Editora, 1994.

- _____. “O Jogo e a Educação Infantil”. In : *Revista do Centro de Ciências da Educação da UFSC*. s/d (no prelo).
- KOZULIN, Alex. *La psicología de Vygotsky*. Madrid, Alianza Editorial, 1994.
- KRAMER, Sonia e ABRAMOVAY, Míriam. “O rei está nu: um debate sobre as funções da pré-escola”. In : *Cadernos do CEDES* n.9. São Paulo, Cortez Editora, 1985.
- KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo, Editora Ática, 1993.
- LISPECTOR, Clarice. *A hora da estrela*. 22. ed. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1993.
- LEONTIEV, Alexis. “Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar”. In: *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. 4. ed. São Paulo, Icone/Edusp (p.119-142), 1992.
- _____. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa, Horizonte Universitário, 1978.
- LIMA, Zélia V. “Brincadeira é coisa séria”. In : *Revista Trino*. Centro de Estudos da Escola da Vila, São Paulo, 1990.
- _____. “Jogos e brincadeiras na pré-escola”. In : *Professor da Pré-escola*. Rio de Janeiro, Fundação Roberto Marinho/FAE, 1991 v.1.
- MIRÓ, Joan. *A cor dos meus sonhos: entrevistas com Georges Raillard*. 2.ed. São Paulo: Edição Liberdade, 1990.
- NOGUEIRA, M. Alice. “Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais”. In: *Teoria e Educação*, n.3. Porto Alegre: Panoramico Ed., 1991.
- OLIVEIRA, Zilma M. *Creches: crianças, faz-de-conta & cia*. Petrópolis, Vozes, 1992.
- PIACENTINI, Telma A. *Fragmentos de imagens de infância*. Tese de Doutorado. FEUSP, São Paulo, 1995.
- PIAGET, Jean. *A formação do símbolo na criança*. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1978.
- PINSKY, Mirna. “Pensando o brinquedo”. In : *Cadernos de Pesquisa* n.31 São Paulo, Fundação Carlos Chagas, 1979.

- ROSEMBERG, Fúlvia e CAMPOS, Maria M. *Creches e pré-escolas no hemisfério norte*. São Paulo, Cortez Editora : Fundação Carlos Chagas, 1994.
- SALVADOR, Cesar C. *Aprendizagem escolar e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- SCHAEFER, Bebel O. "Cascaes - tempo e transformação". In : *Convite/Exposição Cascaes tempo e transformação*. Florianópolis, UFSC, 1993.
- SCHAEFER, M. Isabel O. "Televisão e educação na alta modernidade". In : *O sujeito em questão*. Florianópolis, UFSC/CED, NUP, 1994.
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *O projeto arco-iris: a educação integral*. Florianópolis, s/d.
- SOARES, Doralécio. *Boi-de-mamão catarinense*. Cadernos do Folclore n.27. Rio de Janeiro, MEC, Funarte, 1978.
- _____ *Folclore brasileiro, Santa Catarina*. Cadernos do Folclore, Rio de Janeiro, MEC, Funarte, 1979.
- SOFIATI, Neto. *O jogo das bolinhas*. Cadernos do Folclore n.21. Rio de Janeiro, MEC, Funarte, 1977.
- THIOLLENT, Michel. *Crítica metodológica, investigação e enquete operária*. 3.ed. São Paulo, Editora Polis, 1982.
- VENÂNCIO FILHO, Paulo. "Surrealistas nos trópicos". *Folha de S. Paulo*. Jornal de Resenhas p.20, 04.09.95 .
- VOCE, Sílvio. *Brincando com pipas planas*. SP, Editora Global, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo, Livraria Martins Fontes, 1984.
- WAJSKOP, Gisela. *Brincar na pré-escola*. São Paulo, Cortez, 1995 .
- WALLON, Henry. *A evolução psicológica da criança*. Lisboa, Edições 70, 1981.
- WILLIAMS, Raymond. *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações filosóficas*. Petrópolis, Vozes, 1994.

A N E X O S

ANEXO 1

PLANTA BAIXA DA ESCOLA BÁSICA PADRE JOÃO ALFREDO ROHR

ANEXO 2

Sobre Franklin Cascaes

Por cerca de trinta anos Franklin Cascaes estudou diversas manifestações culturais que ocorreram na Ilha e no litoral de Santa Catarina. Há treze anos Cascaes “partiu daqui para outra viagem”, deixando o trabalho de uma vida marcada pelo trabalho na busca insaciável de descoberta e registro sobre a vida do povo ilhéu, principalmente nas comunidades de origem açoriana. *“Sensível, o artista percebeu a singularidade da cultura no lugar onde viveu e nos deixou, como presente, sua obra: a revelação mais completa das construções coletivas destas populações do litoral. Durante a vida percebeu o movimento, as mutações e transformações do espaço no decorrer do tempo. Como um destinado, ofereceu seu trabalho ao registro, resgate e materialização da memória. Hoje, mesmo ausente, sua obra, fruto deste trabalho, continua viva e diante dela a possibilidade de reviver, recriar e resgatar um dos mais ricos capítulos da história dos povos do litoral de Santa Catarina. Um capítulo lúdico, por outros momentos sério, religioso e mágico, mas, que por certo é emocionante e essencial para a compreensão do todo que é hoje este novo espaço em transformação, principalmente nossa querida Ilha de Santa Catarina”* (Schaefer, 1993).

Quando criança, Cascaes trabalhou em várias funções: na pesca, no preparo da terra, na colheita, nos engenhos de farinha de mandioca, de cana-de-açúcar. Aprendeu também a fazer balaios, cordas de cipó, tarrafa e outros artesanatos utilitários. Mas, *“aquilo de que gostava mesmo era rabiscar desenhos usando carvão ou fazer bonecos de barro imitativos das imagens dos altares e miniaturas da bichinhos de cerâmica produzidas nas olarias”*(Coelho, in Cascaes 1992, p.9).

O menino ficava muito impressionado com as histórias que eram contadas nas longas horas de trabalho. Durante o trabalho, as cantorias e os “causos de provocar arrepios” eram frequentes. Não era difícil ficar fascinado com as histórias

de mistérios povoadas por “*seres fantásticos que se metamorfoseavam em coisas impossíveis e irreais, tais como bruxas, lobisomens, vampiros, anjo Lúcifer e demônios, crescidos ainda, de mitos indígenas do boitatá, boiguaçu, iara, curupira, saci-pererê e caipora entre mitos outros, hoje perdidos na descrença de sua existência ou exterminados pela urbana horda que invadiu os antigos territórios de ocupação e de sobrevivência das magias e encantamentos naturais desta ilha de beleza sem igual*”(idem, p.9).

Tais histórias, vivenciadas também nas conversas ao redor da fogueira que esquentava a noite, eram transmitidas oralmente, fazendo parte daquela cultura de gerações que passa de pai para filho e que são marcadas pelo riso, pelo medo e pela emoção. Essas marcas da emoção que são indestrutíveis, que ficam para sempre, pois envolvem e comovem e se alojam no mais profundo do ser, na parte da memória em que se encontra com o imaginário e com a fantasia - a partir de uma necessidade latente, sentida mas nem sempre percebida. Outros fatores também contribuem para tal lembrança, pois não é só o enredo das histórias que deixa marcas e sim todo o contexto de interação em que estas se inserem e que deixam tantas e profundas lembranças em quem teve o privilégio de viver tais emoções.

Marcado por tais vivências, cada vez mais Cascaes foi-se interessando por essas e outras histórias. “*Eu sempre fui muito curioso, gostava de estudar, vivia fazendo esculturas no barro, na areia. E eu prestava muita atenção na conversa deles. Por isso, aquilo me deixou saudades quando tudo terminou*”(Cascaes, 1989, p.22).

Insaciável, Cascaes foi em busca de novas aventuras e em suas andanças descobria histórias incríveis, pois era grande observador e atento ouvinte das histórias de “*nossa gente*”, principalmente do interior da ilha nas comunidades de origem açoriana. “*Eu passei a vida inteira escrevendo, anotando, desenhando, escutando pessoas e fazendo esculturas. Foram milhares e milhares de trabalhos. Mas eu me dediquei mais à cultura açoriana da ilha*”(idem, p.26). Desta maneira, Cascaes “*registrava pacientemente relatos ditos de maneira tão convincente, traduzindo todo um pensamento de um povo, modos de acreditar, amar, sofrer, agir e refazer o caminho num cotidiano estagnado, miúdo, de pequenos mundos*”(Coelho em Cascaes, 1992, p.9).

Assim, Cascaes nos deixou um legado artístico incomparável, retratando as expressões culturais, herança dos antepassados açorianos. “*Mestre Cascaes captou o espírito do seu tempo e registrou com arte os vários aspectos das manifestações culturais açorianas na Ilha e litoral de Santa Catarina. Foi quase um exorcismo para a salvação da memória. Conseguiu com isto fazer compreender a importância do conhecimento transmitido, da lição aprendida, da memória viva, presente e palpável. A história com sabor de arte, atingindo todas as capacidades e compreendida em qualquer idioma*” (Coelho, 1984). E como o próprio Cascaes fala “*...quando comecei a fazer estes trabalhos pensei sempre em reuni-los um dia numa casa, num museu, num lugar qualquer que pudesse servir a comunidade, de modo geral, e não para ser de um e de outro. Por isso eu acho interessante que estejam num lugar acessível a todas as pessoas, de qualquer espécie de cultura, ou até de línguas, porque o meu trabalho fala várias línguas (...)*” (Cascaes, 1989, p.43).

Sua filosofia e ação mais especial era o lema “conhecer para amar”, no que se referia à devolução das informações colhidas. Ao longo de tantos anos de pesquisa, o artista reuniu um maravilhoso acervo de relatos fantásticos, produziu representações plásticas de lendas e mitos num imenso repertório que destaca superstições através de uma recriação “de modo a quase propor uma nova mitologia”. Seus registros artísticos envolvem uma série de representações plásticas através de desenhos repletos de personagens fantásticas, esculturas que formam conjunto de um cenário vivenciado no ato de sua documentação, assim como os folguedos folclóricos, as procissões, o trabalho, as brincadeiras infantis e as “ações impetradas pelo bruxedo”.

Deste modo, graças ao trabalho do artista, hoje podemos “conviver” com as histórias da tradição oral, agora registradas - constituindo-se num elo de ligação entre o passado açoriano e o presente. *“Minha arte é recriação do que eu vi, do que eu vejo. (...) Eles tinham um modo de contar as coisas, naquele estilo, sem nenhuma cultura, não sabiam ler, não sabiam escrever. Eles contavam aquilo que ouviram falar. E eu já havia estudado, tinha outra cultura. Então eu tomava aquela vida cultural deles e confrontava com a minha e recriava o trabalho(...) Aí eu recriei em cima de tudo isso. De acordo com as histórias que escutei, que eu vi, é que eu começo a trabalhar minha arte e minhas histórias. Aí fui dar formas, conhecidas dentro do mundo objetivo”* (Cascaes, 1989, p.49-50).

Nesta recriação, a força criativa de Cascaes reside da capacidade de sua imaginação, talvez influenciada por sua infância, que acrescenta elementos atuais às lendas, assegurando a permanência dos mitos na memória. *“...Naquela época, um vivendo longe do outro, aumentava o medo, a solidão, o que não acontece hoje, com as propriedades subdivididas(...)”*. E contando sobre sua época, ele dizia que *“Nada mete mais medo ao homem que a folha de bananeira numa noite de luar, quando cai o sereno, ah? Eu passei por isso aí, já, mas eu parei, não saí do lugar (...) O vento bateu numa folha de bananeira e ela começa a ficar escura e branca, quando revira. E vai fazendo aquele fantasma, cria um fantasma (...) Não é qualquer pessoa que enfrenta. Se a pessoa desconhece, ela dá a volta correndo, não passa(...) A pessoa se assusta, está perdida (...) É justamente isso que criou tudo que tenho aqui. O susto. Quem criou o lobisomem? O medo”* (idem, p.54).

O sentido mítico da obra de Cascaes dimensiona uma criatividade genuína e profunda. *“Não se trata de um trabalho exterior de natureza interpretativa, mas de um ritual abstrato que atinge a estrutura vital do mito. Do mito que Franklin recriou, quase como extensão de seu longo trabalho de pesquisa junto às fontes existentes na Ilha. Para Cascaes, mito é a possibilidade do primordial, a realidade inteligível que estabelece de modo único, numa pré-figuração do mistério que antecede à re-velação”* (Pisani, em Cascaes 1989b contracapa).

“Eu sempre achei todas as histórias que recolhi pelo interior da ilha muito fabulosas. O modo de contar das pessoas, que contam como se estivessem assustadas. Isso quando contam coisas de assombração (...) Eu acredito nisso como superstição, como uma grande beleza do espírito humano, não é? (...) O homem fantasia a natureza. Isso é uma coisa extraordinária (...) Os entes são todos fantásticos. A gente dirige essas figuras para onde quer (...)” (Cascaes, 1989, p.25).

Perguntado sobre a crença nesse mundo fantástico, Cascaes responde que *“Eu não acredito como realidade, mas acredito como ficção. Através da ficção a*

gente pode voar, criar castelos, ricos, pobres, pode viajar sobre o mar, andar sobre as águas dos rios, passar por cima daquelas corredeiras sem nada sofrer, conversar com os pássaros, conversar com os outros animais e numa linguagem toda particular, uma linguagem toda especial, criar projetos fabulosos, visitar o Céu, conhecer Nosso Senhor como Isaías conheceu, em sonho, e o sonho é uma espécie de ficção; eu acredito que seja uma grande ficção, é uma coisa fabulosa. Eu gosto muito, porque aí eu saio de dentro desse mundo, esse mundo, como é que eu quero dizer, esse mundo louco, esse mundo desesperado, essa terra velha, carcaça, carcomida, louca; eu fico à parte, como se estivesse coando: a imaginação se projeta para dentro do espaço, vai para o infinito. O espírito do homem é agudíssimo. Voa”(1989, p.42).

“*Eu entendo perfeitamente as coisas que são reais, que nós vivemos com elas na realidade, e as coisas que são fantásticas”* (idem, p.51). Mas, o que faz então o artista? E o que faz a criança? “*O pensamento infantil caracteriza-se por um sincretismo que se exerce por analogias e alegorias como também caracteriza-se por um grande poder de jogo e imaginação que lhe confere um cunho poético. Devido a essas potencialidades de seu pensamento as crianças são muito contemporâneas, isto é, atualizadas, em suas concepções sobre o mundo : enxergam os sentidos nas frestas, fissuras, nichos onde conseguem escapar da lógica habitual”* (Deheizelin, 1995, p.11). E no contexto da brincadeira ela cria e constrói um verdadeiro mundo à parte, um mundo da realidade imaginária e fictícia, o mundo do possível, do faz-de-conta que a permite voar ... com toda a originalidade que lhe é própria ,como o artista em alguns casos.

Talvez haja por isso tantas aproximações da criança com o artista e com o poeta. Pois esse poder de dirigir as figuras para onde se deseja, coisa que o artista faz de um modo geral em seu trabalho, assemelha-se muito a algumas características próprias do pensamento infantil, mais especificamente em determinadas brincadeiras de representação onde a criança cria um verdadeiro mundo hipotético e imaginário, “viajando” por caminhos mais inusitados numa infinita abertura de possibilidades de pensamento e linguagens que não se confundem com a realidade, pois sabe que “faz parte de um jogo”.

Além dessa possível aproximação com a criança, Cascaes, ao se referir aos mitos, parece que o faz aproximando-se também de outro artista que diz que “*o mito é uma coisa através das quais me desloco a fim de construir algo, de criar alguma coisa, seja ela uma forma ou mesmo uma idéia (...) o nível mítico pode ser usado como um canal de respiro”* (Caetano Veloso, entrevista ao jornal NYT, transcrita pelo jornal O Estado de São Paulo 10/09/92 apud Deheinzelin 1994, p.19).

E, pensando nos mitos e seus vínculos com a Educação Infantil (EI), Serra também faz poderosas reflexões, dizendo que “*os mitos correspondem ao imaginário, esta dimensão importantíssima da cultura e reafirmam o império da linguagem, esta que tem o poder de engendrar o invisível”* (apud Deheinzelin, 1994, p.20).

Advertindo que os mitos não se reduzem a fantasia sem sentido, Serra afirma que eles articulam concepções de mundo, orientam condutas sociais, induzem práticas dos homens entre si e com a natureza, além de repercutir na história. Isso sem esquecer do compromisso da cultura com a imaginação, “*é crucial o fato de*

que um lastro imaginativo afeiçoa as sociedades humanas ao modo como elas se representam(...)” (idem).

Esse lastro imaginativo pode fazer com que as dimensões sociais da existência humana se amoldem, em certa medida, às suas representações simbólicas nas diversas culturas. E se o homem é ao mesmo tempo produto e origem da cultura, e se a Educação Infantil, como vimos, implica uma exploração do imaginário - visível, manifesto ou potencial e latente - ela pode enriquecer-se com a sondagem dos mitos que também manifestam e inscrevem nas diversas culturas o desenho da infância.

Deheinzelin ressalta que para Benjamin o mito e a alegoria completam a dialética, possibilitando uma modalidade de conhecimento que não exclui a sensação, a sensualidade, a sensibilidade e o raciocínio analítico, que assim não são vistos como elementos incompatíveis. E se a exemplo do artista as crianças abordam tudo de maneira inédita, e raciocinam por constelações de imagens, por alegorias, *“elas são capazes de ter iluminações profanas, isto é, de conhecer em um sentido benjaminiano”*, conhecer sentindo e sentir conhecendo, *“são portanto seres privilegiados para o exercício do pensamento contemporâneo”* (1994, p.30). Para a autora, infelizmente a escola enxerga a infância com um olhar muito mais cartesiano do que benjaminiano, sendo chegada a hora de transformarmos tal situação, reinstalando a importância do pensamento poético que, segundo ela, é próprio das crianças.

Diante desse pequeno devaneio sobre as aproximações do artista com a criança, *“empregar a palavra universo para conceituar a obra do professor Franklin Cascaes torna-se, a cada dia, mais imperioso e correto em virtude da imensa abrangência que seu trabalho revela. O universo açoriano, o imaginário ilhéu, o retrato do inconsciente coletivo, o falar catarinense e outros temas marcantes do legado de Cascaes oferecem material farto para numerosas iniciativas de pesquisa sobre a rica cultura popular da Ilha de Santa Catarina.”*(Schaefer em Cascaes 1992 contracapa). E, como vimos, este acervo não se limita à história, havendo muitas outras informações relativas à saúde, às crendices, à religião, ao trabalho, ao lúdico e às brincadeiras.

ANEXO 3

Alguns aspectos da brincadeira folclórica Boi-de-mamão

O folguedo Boi-de-mamão é uma das brincadeiras de maior atração popular no folclore do litoral catarinense.

Possuindo variações em alguns personagens e coreografias, Soares (1978) afirma que o Boi-de-mamão existe no folclore brasileiro assumindo nomes como : Bumba-meu-boi, Boi-bumbá, Boi-pintadinho, Boi-da-cara-preta, etc., sendo que entre nós ele é conhecido por Boi-de-pano, Boi-de-palha e Boi-de-mamão.

Inicialmente atribuída aos nordestinos a transposição do Bumba-meu-boi para o Boi-de-mamão catarinense, Cascudo registra que *“houve também em Espanha e Portugal os touros fingidos, feitos de vime, bambu, arcabouço de madeira frágil e leve, recoberto de pano, animado por um homem no seu bojo, dançando e pulando para afastar o povo e mesmo desfilando diante dos Reis”*(em Soares 1978, p.6).

O registro com a descrição mais antiga que temos do Boi-de-mamão na Ilha de SC é a de José A. Boiteux em 1871, indicando a filiação nordestina do nosso folguedo local, que foi ganhando características próprias com a modificação de certos aspectos da apresentação, supressão de determinados elementos e introdução de outros.

Soares descreve essas transformações ressaltando que, antigamente, o folguedo era conhecido como Bumba-meu-boi, depois Boi-de-pano, mas devido à pressa de fazer a cabeça, foi usado mamão verde, que quando apresentado recebeu a denominação de Boi-de-mamão. Mesmo que não se encontrem mais os bois com cabeça de mamão, este nome foi mantido. Há quem contrarie esta versão dizendo que o nome vem do boi que mama, boi mamão. Há ainda a versão de que, por ter

sido trazido pelos nordestinos, diziam Boi do Maranhão, que foi sendo modificado até chegar no Boi-de-mamão.

Peninha ressalta que, segundo Franklin, “por aqui era conhecido como Boi-de-palha, pois a figura do boi era construída com palhas e como costumavam cair muito as palhas, substituíram então por pano e foi chamado Boi-de-pano”. Para ele, a denominação Boi-de-mamão é muito controversa. Com o fim da Guerra do Paraguai, muitos voluntários que vieram de todas as partes do Brasil acabaram ficando pelo litoral de SC e PR. Aqui, os homens do norte-nordeste tentaram refazer tradições e acabaram transformando o Bumba-meu-boi e o Boi-bumbá no que hoje conhecemos como Boi-de-mamão. Na época, os pequenos lavradores e pescadores de origem açoriana talvez não entendessem bem do que se tratava embora lhes causasse fascinação toda a encenação do Boi do Maranhão ou Boi manhã - boi babão. E, de corruptela em corruptela, de Maranhão e manhã, por um erro de pronúncia, ficou Boi-de-mamão.

Apesar dessas diferentes versões, Soares ressalta que não existe registro que confirme ou desminta a versão do mamão verde, conhecida há mais de cem anos.

Seja como for, essa brincadeira permanece no folclore catarinense e continua empolgando não somente quem a ela se dedica mas a milhares de pessoas que se reúnem para apreciá-las quando de sua apresentação.

As versões variam, mas o tema épico da “morte e ressurreição do boi” permanecem. No norte e nordeste sua apresentação é mais dramática. Em SC, o trágico e o dramático cederam lugar ao cômico e ao lúdico, criando um Boi-de-mamão mais leve e gracioso com suas danças alegres e animadas. Assim, este folguedo passou a ser uma brincadeira cuja apresentação encanta adultos e sobretudo crianças, que vibram envolvidas pelo temor das investidas do boi e pela atração-repulsão à assustadora figura da bernunça que as procura para “engolir”.

Segundo Soares (1979, p.30), no Boi-de-mamão não figurava a Maricota, figura da mulher gigante com semelhança ocidental, nem a bernunça¹, réplica do grande Dragão Celeste Chinês.

Segundo Peninha, a Maricota pode representar a mulher universal, a grande mãe geradora de antigos cultos de fertilidade; aqui é jocosa, apresentando apenas o grande contraste da mulher mais alta que o homem. E a bernúncia, palavra se origina da expressão dita em latim pelo pobre na hora do batismo “*Abrenuncio demonium*” ou renuncio ao demônio, pode ser a representação da grande serpente, o bicho-papão, a “Mboyguaçu” ou a cobra grande dos índios brasileiros, ou o dragão celeste chinês. É um monstro que devora tudo, principalmente crianças. Alguns grupos fazem a bernúncia engolir algumas crianças e em seguida a fera começa a sentir a contração de quem vai entrar em trabalho de parto e nasce aos olhos do público uma bernuncinha, feita com as crianças engolidas pela bernúncia. Depois que ela é mãe só quer proteger seu filhote e fica mansa, terna e sai de cena.

Para Soares, estas são introduções dos últimos 50 anos e vieram a enriquecer ainda mais a dinâmica dessa manifestação folclórica tão popular.

Nesse sentido, é possível encontrar não um Boi-de-mamão, mas vários Bois-de-mamão. Dependendo da região, cidade ou mesmo de várias localidades ou bairros em uma mesma cidade, diversificam-se os personagens, tipos e figuras que

¹ Também conhecida por bernúncia.

acompanham as tradicionais figuras do boi, do cavalinho, do vaqueiro, da cabra e de Seu Mateus - dono do boi.

O enredo e a sequência de apresentação do Boi-de-mamão acontecem pelas investidas do boi, a sensação da morte e seu ressurgimento através da benzedura, uma vez que o veterinário o dá como morto. São aspectos sensacionais da dança, culminando com o cavaleiro que lança o boi. As figuras que vão surgindo dançam ao som da cantoria com o “chamador” que canta os versos e chama-as para se apresentar: a cabrinha, a terrível bernunça com sua coreografia característica e a Maricota com seus três metros de altura dançando com os longos braços girando pelo corpo com as mãos espalmadas.

Antigamente essa “dança de bois” era uma das danças que se configuravam em verdadeiras festas, precedidas pelas Danças dos Arcos e o Pau-de-fita, havendo uma certa disputa em que cada lugar queria fazer mais bonito que o outro.

Assim, a coreografia é semelhante, acompanhando o mesmo ritmo musical, e a criatividade foi introduzindo novas figuras que são as mais diversas, procurando sempre embelezar e encrementar as apresentações. Aparecem então, entre outras criações, o Jaraguá, que é um tipo de bernunça que brinca em pé com a mesma bocarra e sem cantoria própria, o urubu que vem bicar o boi quando morto, o cachorro que vem espantar o urubu, o urso que vem junto com o macaco, o caipora, o marimbondo miudinho e o galinho que finaliza a apresentação.

Com a intenção de situar a sequência e o enredo desta brincadeira, resumiremos parte de alguns aspectos, apesar de saber que esta é uma das variações que tal folguedo² comporta :

O chamador inicia a apresentação, chamando :

*“O vaqueiro traz o boi,
Não me queira demorá
Vem cá meu boi, vem cá.*

Com a pantomina das investidas do boi, sua morte e encenação da cura com Mateus, o vaqueiro, o doutor, o urubu, a benzedeira e a ressurreição do boi, que vai dando sinal de curado após estas palavras:

*Eu benzo este boi
Com um galho de alecrim
Senhor dono da casa
Dá um dinheirinho pra mim.*

E ao som da cantoria o chamador canta:

*Alevante boi dourado,
Alevante devagar
Vem cá meu boi, vem cá*

² Soares (1978 p8-28) situa os diferentes aspectos do folguedo em várias localidades e cidades do litoral catarinense, bem como suas diversas variações.

(...) O boi vai-se sacudindo aos poucos e investe sobre as pessoas que, gritando, abrem a roda. O boi começa a dançar numa coreografia cujos movimentos a todos encanta.

E o chamador canta :

*Vaqueiro arretira o boi
Não me faça demorá
Vem cá meu boi, vem cá*

Entra em cena o cavalinho com a cantoria :

*O meu cavalinho
Ele já chegou
O dono da casa
Não³ cumprimentou*

Rodopiando em movimentos rápidos, o cavalinho realiza uma coreografia das mais belas. Como um autêntico ginete, prepara a armada escolhendo a melhor posição para laçar o boi que está investindo contra os que o provocam. O laço boleado é atirado sobre os chifres do boi, num lance perfeito. As palmas do pessoal coroam a habilidade do cavaleiro. O boi continua seus movimentos ao redor de si mesmo para firmar bem a laçada.(...)

*O meu cavalinho
Vem se tem ir
Que a viagem é longa
Temos que seguir*

*O meu cavalinho
Veio lá de fora
Veio laçar teu boi
Laçar na mesma hora*

E os versos continuam:

*Lá vai, lá vai
Lá vai meu cavalinho
Lá vai, lá vai
Lá vai, deixá-lo ir
Se ele tiver amor
Ele vai e torna a vir*

O cantador, ainda quando o cavalinho está se apresentando, chama a cabrinha:

³ Existem outras versões em que o “não” é substituído por “já”.

*Ó vaqueiro, traz a cabrinha
 Minha cabrinha danada
 Oh que bicho malvado
 Minha cabrinha adorada
 Dá um berro bem forte minha cabrinha do norte*

*Ei cabra, ei cabra
 Dá um pulo, dá um berro*

Na figura assustadora da bernunça, a cantoria diz

*Olê, olê, olê, olê, olá
 Arreda do caminho
 Que a bernunça quer passar*

*A bernunça é bicho brabo
 Que comeu Mané João
 Come pão, come bolacha
 Come tudo que lhe dão*

A bernunça, formada por cerca de 4 pessoas ou mais dependendo do tamanho, vai dançando abrindo e fechando a imensa boca, até engolir uma ou duas crianças, sendo que, em seguida, para “surpresa” das pessoas, nasce uma ou duas bernuncinhas que passam a seguir os passos da mãe. Essa cena recebe muitos aplausos dos que assistem.

Após a saída da bernunça, o chamador canta a Maricota:

*Fizemos um baile bonito
 Fizemos um baile de cota
 Está chegando a hora
 De dançar a Maricota*

*Dona Maricota
 Nariz de pimentão
 Deixou cair as calças
 Bem no meio do salão*

(...)

Para finalizar a apresentação, as figuras todas entram na roda para dançar mais uma vez e juntas irem embora.

Com essa caracterização da brincadeira, podemos perceber algumas pistas e indícios do motivo desta brincadeira encantar a todos que dela participam - seja como ator ou espectador. O Boi-de-mamão possui alguns elementos-força que atraem pela estética singular de suas figuras, pela beleza e animação, que empolgam pelo contágio musical e rítmico e que fascinam pelo tom assustador de algumas personagens.

Enfim, além do encanto pelo espetáculo em si, tem a reação da platéia envolvida pelo ritual da apresentação que é extremamente contagiante. Parece que o tempo pára naquele instante em que crianças, jovens e adultos ora acotovelam-se aproximando do centro da roda para ter uma visão melhor e ora afastam-se para não ser objeto de atração das investidas das figuras. As crianças riem, os pequenos choram alternando riso com choro, os mais velhos comentam sobre o boi - como era no seu tempo -, os adultos falam que conhecem as pessoas e ficam tentando identificá-las por detrás das fantasias, bem como adivinhando os próximos passos da encenação. Nestes momentos de verdadeira descontração, batem palmas, provocam, cantam, dançam, numa verdadeira interação lúdica em que parecem utilizar a mesma linguagem, a linguagem universal da brincadeira.

----- * -----

Mais recentemente, dentre as muitas versões existentes do Boi-de-mamão, tem uma particular organizada por Gelcy Coelho (Peninha) (1994), que sistematiza a encenação através de um roteiro e explica os diferentes personagens desta “história”:

Primeiro tempo:

- Mestre da Dança : Anunciando a apresentação do famoso boi :

Senhoras e senhores, atenção, muita atenção para esta grandiosa mensagem que faz anunciar o senhor Mateus, dono de bois e boiadas. É conde, é barão e rei dos bois. O senhor Mateus faz questão de apresentar pessoalmente o seu mais famoso boi, que é ensinado e superpremiado. Este boi é parente direto do boi sagrado do Egito. Senhoras e senhores, meninos e meninas, prendam seus cachorros e cheguem mais perto para assistir à apresentação do famoso boi do senhor Mateus - o lindo boi Estrela, o astro boi Bimbão. Palmas para ele e rigado pela atenção.

-Mateus : Entrando na roda

Obrigado senhor Mestre de Dança. Estamos todos prontos e muito contentes de apresentar nosso querido boi para toda esta elegante gente. Senhor vaqueiro! Ó de lá senhor vaqueiro, queira trazer a grande fera para o meio do salão. Anda logo, meu santo, faz favor!

-Vaqueiro : Fala de fora da roda

Toca a música senão ele não vai entrar. Sem música o boi não anda.

-Mateus : *Oh que boi exigente, toca uma música, senhor Mestre da Banda, faz favor!*

-Mestre da Banda : *Posso começar? Já posso?*

-Mateus : *De uma vez, cristão, anda logo, dispara a música, faz favor.*

-Mestre da Banda : Benzendo-se

Credo em cruz. E inicia uma música mas o boi não entra e Mateus fica irritado.

-Mateus : *Anda logo, ó vaqueiro, traga o bicho, senhor! Depressa pois eu ainda estou com coragem.*

-Vaqueiro : *Tem que tocar música de boi, com esta música ele não quer entrar. Tem que ser música pra boi.*

-Mateus: *Olha só que boi, heim? Não disse pra vocês que ele é danado de exigente. Mas vale a pena ver bichinho dançando, cabriolando - parece até um cabrito. Imita um cabrito aos pulos e nisso uma cabra aparece de repente e dá-lhe uma chifrada na bunda e sai pulando aos berros. O Mateus cai no chão e faz um escândalo e levanta assustado. Que é isso, que é isso, eu não disse pra vocês prenderem os cachorros de vocês?*

-Vaqueiro : *Mas é uma cabra, senhor Mateus, olha!*

-Mateus : *Mas por que ela me deu uma chifrada?*

-Vaqueiro: *O senhor estava comparando a cabra com o boi. Ela não gostou.*

-Mateus : *Ah lá, senhor vaqueiro, por acaso cabra entende o que a gente fala, é?*

-Vaqueiro : *Eu trato de bichos, só Deus sabe se os animais entendem ou não entendem as coisas faladas pelas pessoas. Gente é bicho também.*

-Mateus : *Ué, essa agora. Pois agora? Maestro da Banda, toca música de boi que ele tá muito exigente. Vem lá animação para apresentar nosso boi Bimbão, que vem dançar aqui no meio do salão.*

O mestre da banda começa a tocar música de boi, entra o boi, e o vaqueiro, Mateus, com capa de toureiro, toureia o boi, provoca o bicho fazendo piruetas de toureiro. O vaqueiro traz uma vara pendurada com latas ou uma bexiga. Alguma coisa para bater no chão e fazer barulho. Ele ocupa o espaço cênico vazio, o boi deve sempre procurar ir na direção do barulho provocado pelo vaqueiro, fazendo com que o boi transite por todo o salão.

Desenvolve-se a cena - dança o boi, Mateus o toureia, o vaqueiro pula e corre de um lado pra outro. De repente, o boi pifa e deita sem explicação. Para a música e o espanto é geral (na verdade é uma solução cênica para a pessoa que está sob a alegria do boi poder descansar).

Segundo tempo

-Mateus : *Ué, que foi que deu nele?*

-Vaqueiro : *Nossa senhora, ele tá passando mal.*

-Mateus : *Olha, olha, olha, olha ó... O que foi que ele comeu?*

-Vaqueiro : *Ração balanceada, sal e água, capim gordura, tudo de bom que boi gosta, ué.*

-Mateus : *Hum, sei não. Parece que ele tá bêbado. Olha, vaqueiro, este boi anda mamando na garrafa, pode fazer exame deste boi porque ele mama. Tá bêbado feito uma cabra. Surge a cabra de repente e dá-lhe uma chifrada e sai. O que foi isso, Nossa Senhora e meu Bom Jesus?*

-Vaqueiro : *Pare de brincadeira que este boi não mama nem nas tetas, nem na garrafa. O boi não está bêbado nenhum. Está é doente, sim senhor. Deve ser de mau olhado, é quebrante. Olhe como está todo revirado dos olhos.*

-Mateus : *Este boi é mamão. Parece que está bêbado, ele mama na cachaça e é um beberrão.*

-Vaqueiro : *É nada, senhor. Então cheira ele pra ver se tem cheiro de cachaça. Eu nunca que dei cachaça pro bicho, cruz credo!*

-Mateus : *É, mas que ele está com jeito de quem mamou na garrafa de cachaça, isto ele está. Com aquele jeito...*

-Vaqueiro : *Está é com jeito de embruxado, isto sim é que ele está. Embruxado!*

Surge de repente uma bruxa soltando faíscas e improperios.

-Bruxa : *Não se pode estar sossegada, que coisa, que coisa, que coisa. Até em negócio de boi me metem, que coisa, que coisa, que coisa... E sai de cena irritada.*

-Mateus : *Vou chamar o doutor, um médico pra cuidar deste boi.*

-Vaqueiro : *É melhor chamar um benzedor, é melhor chamar um benzedor, é melhor.*

-Mateus : *Não, senhor vaqueiro, vou chamar meu amigo, o doutor que é bom médico estudado na cidade.*

-Vaqueiro : *Este é doutor de dar remédio boca abaixo. Não adianta nada para curar este boizinho.*

-Mateus : *Cuida do bicho que eu vou chamar o doutor.*

-Vaqueiro : *Oh boizinho, que é que tu tens? Será que estás mesmo bêbado? Eu estou achando que é de mau olhado o teu sofrimento. Eu deveria chamar um benzedor.*

Chega o Mateus com o doutor acompanhado de sua mulher (que geralmente é um rapaz travestido).

-Mateus : *Aqui está o bicho, doutor. Faz favor, veja o que foi que aconteceu com este animal.*

-Doutor ; *Ah Mateus, eu sou médico de gente, não entendo de boi bêbado ou enfeitado, como vocês estão dizendo. Usa o estetoscópio e ausculta o boi. Aperta, olha os olhos, a língua, enfim, tenta diagnosticar a doença do boi. Enquanto isto, a mulher do doutor e Mateus saem de cena bem de fininho. Eles namoram, praticando o adultério. De repente o doutor sente que está falando sozinho, olha em volta, não encontra a mulher nem o Mateus. Dirige-se ao vaqueiro que está por perto do boi e pergunta: *Vaqueiro, minha mulher pra onde foi? O senhor Mateus onde está ? Onde estão, para onde foram ?**

-Vaqueiro : *Acho que foram por ali, não sei, não vi.*

-Doutor : Para a platéia, pergunta aflito: *Vocês viram para onde foi minha mulher e o Mateus? Espera-se que a platéia denuncie para o doutor sair em perseguição .*

Terceiro tempo

Em cena, apenas o boi doente e o vaqueiro.

-Vaqueiro : *Vou buscar aquele cachorro que está amarrado lá para ficar cuidando do boi enquanto vou chamar o benzedor. Cuida do boi cachorrinho, cuida bem dele que eu vou buscar o benzedor Pai João e já volto. Pai João vai dar um jeito no nosso boizinho de estimação.*

Em cena boi deitado e o cachorro dormitando. Surgem os urubus.

-Urubu : *Hum, que cheiro esquisito , hum que petisco. tentando bicar o boi, o urubu anda em volta dele e o cachorro que estava dormindo inicia uma perseguição contra o urubu, até que surge o vaqueiro e o Pai João.*

Cachorro e urubu saem de cena.

-Vaqueiro: *É este o bicho, meu pai santo. Está todo aperreado, uns acham que ele mamou na garrafa de cachaça, outros acham que foi enfeitado.*

-Pai João : Bocejando incontrolável, diz : *Ui, que encosto. Ó vaqueiro, de onde veio esse boi?*

-Vaqueiro : *Foi trazido lá do Maranhão, muito longe daqui, não sabe?*

-Pai João : *Boi do Maranhão, é? Isto fica no estrangeiro, é ?*

-Vaqueiro : *Não, meu santo. O Maranhão fica lá pras banda do norte do Brasil.*

-Pai João : *Este boi tá com encosto, é quebranto e mau-olhado e também está bastante mamado.*

-Vaqueiro : *Nossa Senhora , que boi mamão.*

-Pai João : *O boi está até com 'churrio'. Mas com as santas rezas ele se alevanta. Alevantará, pois, com os ramos de arruda e alecrim. Peço em nome de São Pastorinho que adorou a Virgem Maria nas noites de só estrela. Me rege, me guia Santa Maria. Eu benzo este boi...*

Quarto tempo

O boi reage, empina, deita, arrasta, urra, muge, mija, e aos pinotes, de repente investe contra a platéia incontrolável. Desesperado, o vaqueiro, o cachorro e o Pai João tentam domar o boi. O vaqueiro pede ajuda e surge Mateus tentando tourear o bicho. Sem sucesso, o boi ficou endemoniado e Mateus resolve chamar um cavaleiro para laçar o boi.

-Mateus : *Só um cavaleiro de bom laço é que vai domar o boi que está com o diabo no couro. Vem, senhor cavaleiro, laça esta besta fera que eu lhe pago.*

-Cavaleiro : *Este é o meu talento, é isto que melhor sei fazer - laçar e domar feras indomáveis. Mas só farei isto se me pagarem pelo meu trabalho e eu cobro adiantado. Coloquem neste lenço o meu pagamento.*

Com a música do cavalinho, este fica dançando vaidoso em torno do boi que investe contra o cavalo. Este se defende cabriolando, trotando, enquanto colocam dinheiro no lenço e jogam para o cavaleiro que deverá aparar o lenço, como pagamento, no ar. Se cair no chão deverá ser rápido para juntar. Em seguida ele laça o boi. O cavaleiro não deve errar o laço, pelo menos não muitas vezes, pois ele deve mostrar habilidade na laçada domando o animal e retirando-o de cena, entregando o boi ao vaqueiro.

Fica em cena Pai João, Mateus e o cavalinho que volta para cumprimentar a todos.

-Mateus : *Eta boi danado, cabra da peste.*

E surge a cabra aos pulos e berros, escancara e investe contra Mateus e contra todos, incontrolável e elétrica.

-Cavaleiro : *Esta endiabrada eu laço de graça.*

-Mateus : *Que bicho treme-treme, credo em cruz.*

O cavaleiro laça a cabra e todos saem de cena em algazarra. Logo voltam todos os personagens até aqui apresentados, dando uma volta no salão cumprimentando a platéia. Saindo de cena, acaba a primeira parte.

Quinto tempo - Segunda parte

A festa onde desfilam seres extraordinários, sendo apresentados pelo mestre de dança e cada um que entra acompanha uma música.

-Bernúncia: *Olê, olê , olê , olê, olá, arreda do caminho que a bernúncia quer passar.*

(...)A seguir, é opcional a música chamar o urso branco e o urso preto, e entrar também o Jaraguá, o marimbondo, a xandoca. A xandoca é uma mendiga e pede esmola a todos. Pode entrar também o Saci-pererê, o Caipora. Enfim, é um desfile de curiosidades onde se pode acrescentar um resgate cultural significativo da comunidade.

Depois entra a Maricota. Ela pode vir acompanhada do seu marido, o Zezinho, que em proporção é um anão, já que ela é uma gigantona. A Maricota pode representar a mulher universal, a grande mãe geradora de antigos cultos de fertilidade; aqui é jocosa, apresentando apenas o grande contraste da mulher mais alta que o homem.

Depois de tanta dança, representação, interpretação, desfile e brincadeiras com muita música, pode ser feita uma teatralização, que é a seguinte: o boi volta à cena puxando um arado (sendo utilizado como força de trabalho). Em seguida o boi é sacrificado, esquartejado e distribuído entre os participantes. De um braseiro, de repente, sente-se o cheiro da carne assando e são distribuídos pães entre a platéia. É a transformação da força de trabalho em alimento. O alimento sendo vida. Revelou-se, assim, o segredo da ressurreição, pois vida gera semente, que se transforma em existência.

ANEXO 4

Registros da visita ao Museu

NEI Santo Antônio de Pádua

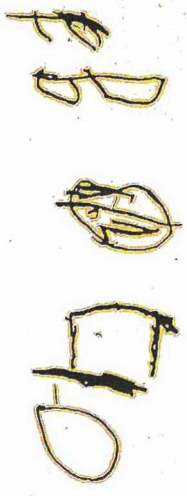
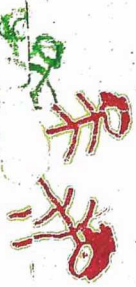
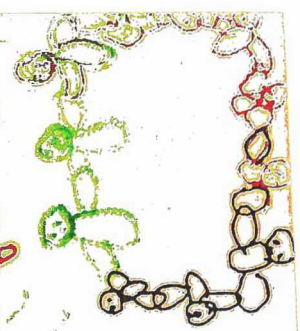
IDA AO MUSEU

ESM

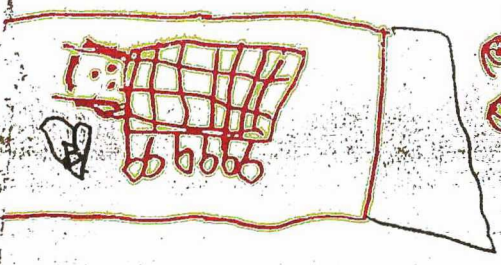
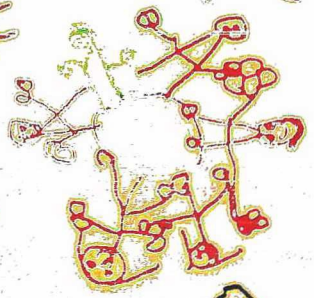
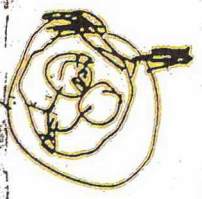
MUSEU

GABRIELA

CAVAL



THIRMB



NEI Canto da Lagoa



KOWRADO

NEI 'CANTO DA LAGOA

NOME: LIVIA ARA

DATA: 23/05/94

PESQUISA

ESTAMOS PESQUIHANDO O BOI-DE-MAMÃO
PARA FAZERMOS A NOSSA APRESENTAÇÃO, E AS-
SIM QUEREMOS SABER:

QUEM TROUXE ESTA BRINCADEIRA PARA O BRASIL?

QUAIS SÃO OS PERSONAGENS QUE PARTICIPAM
DO BOI-DE-MAMÃO?

OBRIGADO

TURMA DA BORBOLETA.

RESPONDA E SE POSSÍVEL DESE-
NIENA OUTRA FOLHA.

S AÇ RIAYOS

58/02/994



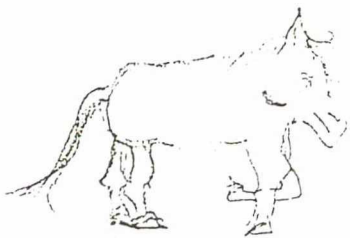
URSO



BERNUNO



MACACO



CAVALO



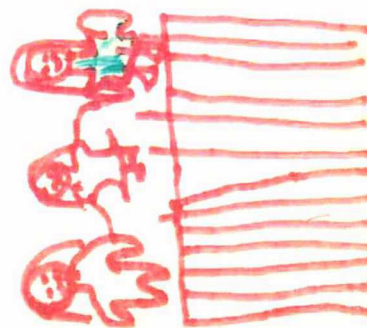
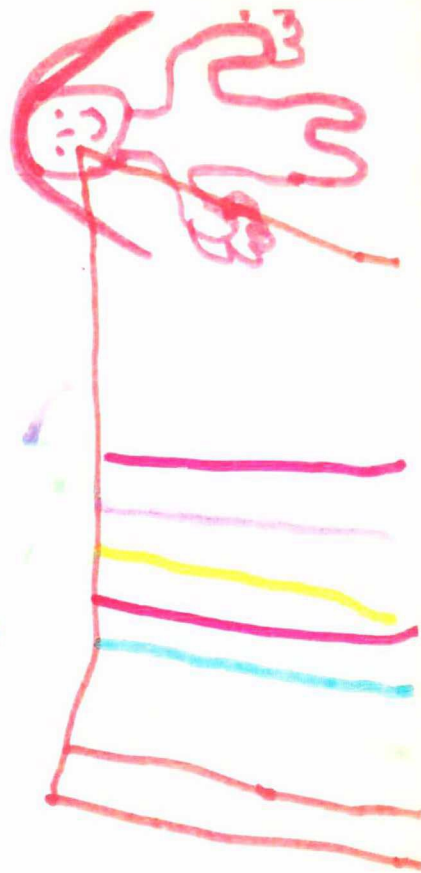
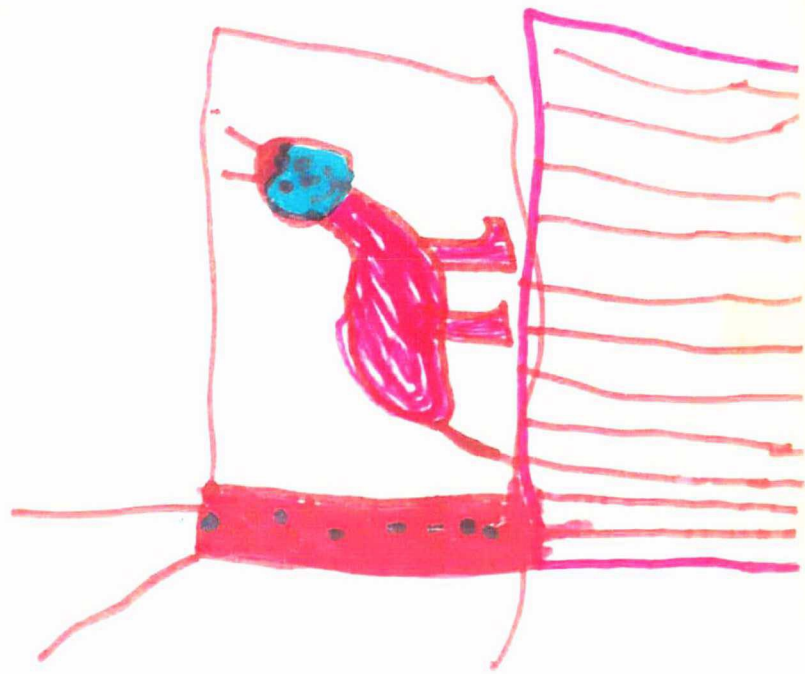
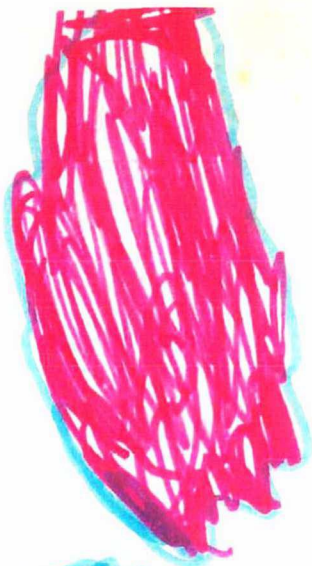
MARICOTA

BO

BOI

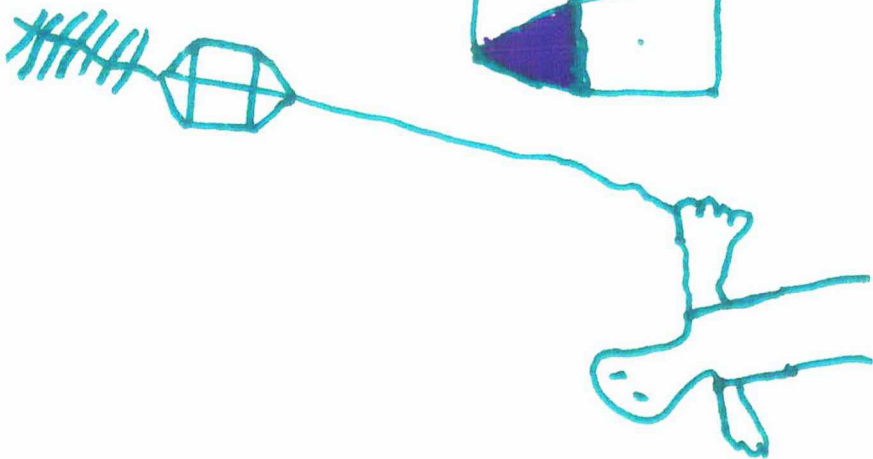
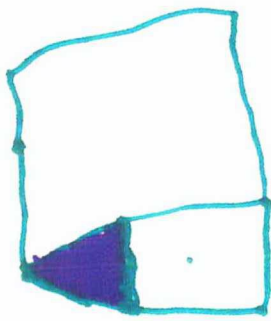
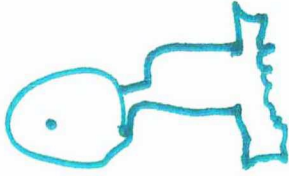
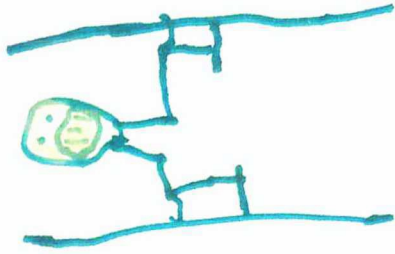
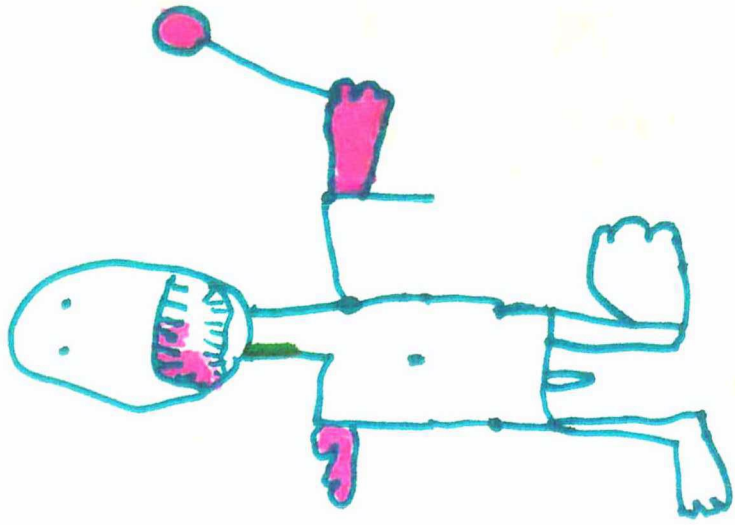
NEI Córrego Grande

17
marina





Wandana.



2000

Legenda interpretativa

Entre dezesseis trabalhos realizados pelas crianças, selecionamos quatro desenhos para ilustrar o registro da visita ao Museu:

- Desenho de Mariana:
 - Exposição das figuras sobre a mesa revestida de esteira de palha.
 - O boi na televisão na mesma mesa revestida de palha.
 - A criança olhando o boi na exposição da alegoria do boi-de-mamão
- Desenho de Mayara:
 - Dois momentos da visita ao Museu: a exposição das figuras nas mesas revestidas de esteiras de palha e as crianças assistindo ao filme na televisão.
- Desenho de Wanessa:
 - Crianças assistindo ao filme e as figuras da exposição com detalhes do menino soltando pipa e de alguns personagens do boi-de-mamão.
- Desenho de Josué:
 - Criança soltando pipa; o Museu; criança brincando com pernas de pau e crianças brincando.